

# **LA EXPERIENCIA Y LA PREGUNTA EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

**JULIAN ANDRES MANRIQUE BALLESTEROS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
TUNJA  
2020**

**JULIAN ANDRES MANRIQUE BALLESTEROS**

Trabajo de grado presentado para optar el título de  
Magister en Educación

Directora:  
Gladys Elisa Robles Uribe  
Magister en investigación en artes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN  
TUNJA  
2020

### **Dedicatoria**

A mí, por enfrascarme en que puedo cambiar el mundo desde la educación artística, a todas y todos los estudiantes que pasan y que pasaron por lo que yo pase en la escuela.

Y a mí Papa, todo ha sido por él.

“La educación no cambia al mundo:  
cambia a las personas que van a cambiar el mundo”

Paulo Freire

Bueno, no soy de muchas palabras, así que amanaera de Lista:

Gracias a todos lo que hicieron posible esto.

Profe Gladys, profe Juan y a mí.

A todas las estudiantes de la ENSLAP. A todas y todos los estudiantes de COLLUCAS.

Agradezco mucho a Chiky (JRV) mi mejor amiga y compañera, a mis parceros Diego Martínez (PODRI2) y Manuel Ojeda y a mi papa.

Agradezco en especial a todos aquellos que me han prestado dinero para poder comer todos estos años. En especial a la Sra. Dolly Velandia, el profe Jairo Moreno, y no más... si alguien más me presto dinero, muchas gracias. (si usted me presto, y no esta en esta lista, quiere decir que me presto menos de cien mil, pero igual gracias)

A Karen y a Brigith.

Agradezco también, a Mauricio Delgadillo, al profe Jorge Casas, Fabián Martínez,

También a la ilustradora Haisel Carina de Cúcuta.

También debo agradecer a mi perra Lana.

"No sólo no hubiéramos sido nada sin ustedes, sino con toda la gente que estuvo a nuestro alrededor desde el comienzo. Algunos siguen hasta hoy... ¡Gracias totales!"

En *la educación artística*, se ha establecido una relación con dos conceptos que poco han significado para el docente de esta área, al igual que para muchos otros docentes de áreas distintas. Establecer la relación entre las categorías de *educación artística*, *pregunta* y *experiencia* representa un ejercicio experimental con el cual se pretende evidenciar que se pueden entender estos como una triada del área de artística. Para llevar a cabo esta tarea se propone un recorrido teórico por cada una de estas categorías, para que, en el papel investigativo se entienda la importancia de estos conceptos y de lo que representan no solo para la educación sino para el diario vivir de cada estudiante de educación básica y media que se pretende como un mejor ser humano para la sociedad. Durante el proceso investigativo se llega a la necesidad de entender que el contexto cultural en el que se desarrollan los procesos relacionales de los estudiantes se manifiestan otro tipo de prácticas de las cuales la escuela ni el docente son conscientes, pues los docentes de paso que llegan a estas instituciones ejercen su labor desde su experiencia previa, sin entender la necesidad de realizar un estudio a estos nuevos contextos. El entendimiento de las experiencias de los estudiantes permite proponer desde la clase de educación artística ejercicios de creación y relación con los que se sientan más cómodos, pues mantenerlos en los salones de clase representa una manera de castración de *las experiencias* que podrían vivir fuera del aula como de *las preguntas* que podría hacerse al tener estas nuevas *experiencias* que permitan una relación directa con el contexto, permitiendo además que los estudiantes propongan, piensen y creen desde sus saberes propuestas para la transformación de la clase. Al permitirles *la pregunta* y *la experiencia* en la clase de *educación artística* el estudiante desarrolla su capacidad de creación, de pensar, de *preguntar* y de vivir el contexto de una manera real. Pero el ejercicio de creación no solo lo realiza el estudiante, ya que el profesor de artística en su papel creativo puede

construir también *experiencias* educativas para sus estudiantes desde las propuestas plásticas contemporáneas de arte relacional. vi

**Palabras clave:** *Educación artística, experiencia, pregunta, creación.*

### **Abstract**

In arts education, a relationship has been established with two concepts that have meant little to the teacher in this area, as well as to many other teachers in different areas. Establishing the relationship between the categories of artistic education, question and experience represents an experimental exercise with which it is intended to demonstrate that these can be understood as a triad of the artistic area. In order to carry out this task, a theoretical tour of each of these categories is proposed, so that, in the research paper, the importance of these concepts and what they represent not only for education but for the daily life of each student is understood. basic and secondary education that is intended as a better human being for society. During the investigative process, it is necessary to understand that the cultural context in which the relational processes of the students are developed manifest other types of practices of which neither the school nor the teacher are aware, since the passing teachers who arrive These institutions carry out their work from their previous experience, without understanding the need to carry out a study in these new contexts. Understanding the experiences of the students allows us to propose, from the arts education class, creation and relationship exercises with those who feel most comfortable, since keeping them in the classrooms represents a way of castration of the

experiences that they could live outside the classroom. as well as the questions that could be asked when having these new experiences that allow a direct relationship with the context, also allowing students to propose, think and create proposals for the transformation of the class from their knowledge. By allowing them the question and the experience in the arts education class, the student develops his ability to create, to think, to ask and to live the context in a real way. But the creation exercise is not only carried out by the student, since the artistic teacher in his creative role can also build educational experiences for his students from the contemporary plastic proposals of relational art. vii

**Key words:** Artistic education, experience, question, creation.

Introducción.....	1
0.- Conceptualización de la investigación. Aparecen las categorías que se abordan en el trabajo. (a modo de introducción) .....	2
1. La educación artística, conceptualizaciones por investigadores en el campo y el Ministerio de Educación Nacional.....	7
1.2- El Rol como educador de Artística .....	7
1.3- La Educación Artística DE y PARA Colombia .....	10
1.4- Propuestas de Educación Artística en el Ministerio de Educación Nacional. ....	15
1.5- La educación Artística de María Acaso .....	19
1.6- La Educación Artística.....	26
2. El concepto de experiencia abordado desde de John Dewey.....	32
2.1- La primera experiencia.....	32
2.2- La experiencia que hay al alcance .....	33
2.3- La experiencia en la educación.....	38
2.4- Dewey y la experiencia .....	48
2.5- Experiencia y educación .....	59
3. La pregunta como fundamento del aprendizaje, consideraciones a partir de Paulo Freire. 63	
3.1- ¿La pregunta? .....	63
3.2- ¿Qué es la pregunta? .....	66
3.3- ¿Por qué la pregunta en la escuela? .....	76
3.4- ¿Para qué la pregunta? .....	79
3.5- ¿Esto es preguntar? .....	81
4. La pregunta, la experiencia, la educación artística y su ciclo en la educación .....	84
5. Metodología .....	93
5.1- Construcción a partir de un paradigma cualitativo .....	93
5.2- La antropología como sustento de una investigación sobre el ser humano y su cultura. ....	96
5.3- La investigación - creación, ¿Cómo generar una experiencia artística en la escuela, partiendo de una pregunta o una obra?.....	101
6. El Horno de Barro .....	108
6.1- ¿Por qué el Horno de Barro? .....	108
6.2- La comunidad alrededor del horno .....	112
6.3- Construyendo el Horno de Barro.....	117
6.4- El horno de barro como parte de una experiencia de arte relacional (Borriaud).....	125
7. Conclusiones .....	137
7.1- Como se aborda la educación artística.....	137
7.1- Como se aborda la experiencia .....	141
7.2- Como se aborda la pregunta .....	144
7.3- Como se aborda el proceso de creación .....	147
7.4- Resultados de la propuesta artística .....	149
8. Construyendo experiencias artísticas entorno a una tradición .....	154
Referencias .....	157



<b>Imagen 1:</b> (acervo personal) .....	p.2
<b>Imagen 2:</b> estudiantes de ENSLAP. 2018. Realizando el boceto sobre la pared (acervo personal) .....	p.87
<b>Imagen 3:</b> estudiantes de ENSLAP. 2018. En terminación de su propuesta artística (acervo personal) .....	p.88
<b>Imagen 4:</b> Pintura del autor, resultado de la experiencia y entendimiento del contexto. @ellas. 2018 (acervo personal) .....	p.92
<b>Imagen 5:</b> Resultado de la propuesta de las estudiantes de ENSLAP. 2018(acervo personal) .....	p.92
<b>Imagen 6:</b> Estudiantes COLLUCAS en proceso de creación y dialogo. 2019(acervo personal) .....	p.108
<b>Imagen 7:</b> Estudiantes COLLUCAS en un momento de relación y risas. 2019(acervo personal) .....	p.111
<b>Imagen 8:</b> Estudiantes COLLUCAS picando el barro para el horno. 2019(acervo personal) .....	p.112
<b>Imagen 9:</b> Estudiantes COLLUCAS cargando la tierra hasta el punto de construcción, tierra que se convertirá en el barro. 2019(acervo personal) .....	p.113
<b>Imagen 10:</b> Estudiantes COLLUCAS en el proceso de cernir la tierra. 2019(acervo personal) .....	p.113
<b>Imagen 11:</b> La Comunidad alrededor del horno de barro. Estudiantes y algunos docentes COLLUCAS. 2019(acervo personal) .....	p.115

<b>Imagen 12:</b> Construcción de un Horno de Barro en COLLUCAS. 2019(acervo personal)	x
.....	p.117
<b>Imagen 13:</b> Clases de artística, el horno como construcción de un trabajo en grupo COLLUCAS. 2019(acervo personal)	p.118
<b>Imagen 14:</b> Tardes de construcción con los estudiantes de COLLUCAS. 2019(acervo personal)	p.120
<b>Imagen 15:</b> La base del Horno, construida a partir de las experiencias previas de algunos de los estudiantes de COLLUCAS. 2019. (acervo personal)	p.121
<b>Imagen 16:</b> La placa para iniciar con el Horno, COLLUCAS, 2019. (acervo personal)	p.122
<b>Imagen 17:</b> Pizza, llegamos a la conclusión de que lo que debíamos preparar debía ser la pizza, pues muchos niños no la habían probad. preparación de un proceso experimental, estudiantes COLLUCAS.2019(acervo personal)	p.124
<b>Imagen 18:</b> El Horno de Barro en acción, COLLULAS. 2019(acervo personal)	p.126
<b>Imagen 19:</b> Convirtiendo las experiencias en obras. @ellas.2019(acervo personal)	p.126
<b>Imagen 20:</b> Convirtiendo las experiencias en obras. @ellas.2019(acervo personal)	p.126
<b>Imagen 21:</b> Ecos del Dolor, Instalación acción. 2002.....	p.127
<b>Imagen 22:</b> Los feos somos más. Grafiti.....	p.127
<b>Imagen 23:</b> Genealogía de la forma.....	p.129
<b>Imagen 24:</b> Bocetos horno como escultura. 2019(acervo personal)	p.130
<b>Imagen 25:</b> .....	p.131
<b>Imagen 26:</b> Proceso artístico de Victo Gripo. 1972.....	p.133

<b>Imagen 27:</b> Aprendiendo teoría del color, trabajo de estudiantes de sexto grado en COLLUCAS. 2019(acervo personal) .....	xi p.137
<b>Imagen 28:</b> Aprendiendo teoría del color, trabajo de estudiantes de sexto grado en COLLUCAS. 2019. (acervo personal) .....	p.137
<b>Imagen 29:</b> Trabajo de teoría del color. COLLUCAS. 2019(acervo personal) .....	p.138
<b>Imagen 30:</b> Experiencias diferentes. 2019(acervo personal) .....	p.140
<b>Imagen 31:</b> Viviendo una experiencia. 2019(acervo personal) .....	p.144
<b>Imagen 32:</b> Trabajando, COLLUCAS. 2019(acervo personal) .....	p.147
<b>Imagen 33:</b> Proceso Artístico que surge de las experiencias. @ellas. 2019(acervo personal) .....	p.149
<b>Imagen 34:</b> Proceso Artístico que surge de las experiencias. @ellas. 2019(acervo personal) .....	p.149
<b>Imagen 35:</b> Las experiencias educativas que manifiesta el docente. @ellas. 2018(acervo personal) .....	p.153

## Introducción

En la *experiencia* investigativa que realizó, he leído muchas introducciones y entiendo las características metodológicas del término, lo cual me lleva a la *pregunta*: ¿de donde salen estas fórmulas mágicas para la redacción de textos científicos? Pues muchas de estas introducciones inician por describir de una manera muy organizada los pasos que dará el lector durante su recorrido, lo cual me causa cierto malestar, pues en mi papel como “educador” la *educación artística* no representa o al menos no debería representar la instrucción por parte del docente. No sé pues... ¿cómo iniciar entonces el texto? o ¿Cómo manifestarle al lector de una manera no instruccional lo que pretendo? Aquí solo surgen más *preguntas*, las cuales me llevan a considerar que al igual que, con la preparación de un huevo frito lo importante es la *experiencia*, leer esto puede al menos significar una *experiencia* que surge de la *pregunta* ¿Qué pretende el autor? ¿Por qué estamos tan condicionados por los métodos? Que está, manera de abrir sea inadecuada en una propuesta para la *educación artística*, no representa mucha importancia, pues sin importar cuál sea el meollo de esto, creo que en el ciclo que se establece entre la *educación artística*, la *experiencia* y la *pregunta*, se logran generar experiencias artísticas que surgen de la *pregunta* y que se manifiestan por medio de la *creación*.



*Imagen 1.(acervo personal)*

### **1.0- Conceptualización de la investigación. Aparecen las categorías que se abordan en el trabajo. (a modo de introducción)**

Este trabajo es la representación textual de la inquietud que debe tener cada persona que ejerce un papel pedagógico. Es por ello que en este recorrido investigativo que se realiza durante estos últimos años, y se aclara; investigativo porque en el proceso se aprendió que la investigación es un ejercicio constante del cual no se es consciente en muchas ocasiones (cuando no se conoce su epistemología y método), lo cual lleva a pensar que el recorrido era más una práctica, pues la investigación representaba un concepto aburrido y que además genera un poco de miedo a causa de tantas conceptualizaciones que esta implicaba, pero no fue así, aquí se está, el día de hoy, en cuarentena disfrutando de esta investigación. Volviendo al tema, en este recorrido que se inicia en la práctica docente como estudiante de la inexistente Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. UPTC, el autor se encuentra con una *experiencia* que recuerda un momento de su pasado, pues se viene a la mente la idea de que; “esto a mí también me pasaba”. Y es que allí, en el lugar donde se realiza la práctica,

ocurren cosas que permiten que aparezca la *pregunta* como categoría, pues al igual que para el autor, en la escuela, las estudiantes no pueden preguntar en clase, lo cual generó un interés por este tema del preguntar. Pues para los niños el preguntar es algo natural e innato en ellos, por lo cual, se empieza a percibir cada día y cada momento las preguntas del contexto, pues surgían *preguntas* en relación con *la pregunta*. Y es así como *la pregunta* se convirtió en un objeto de estudio para el desarrollo de este texto, y para el desarrollo de la labor investigativa que se emprende durante el pregrado, y en donde la educación artística, facilita *las experiencias* entorno a un detonante que permita *la pregunta* que propone Paulo Freire, pedagogo y filósofo, quien presenta *la pregunta* por parte de las estudiantes como parte fundamental de la educación.

De igual manera, en la misma institución durante la misma práctica, pues el autor realiza dos allí (me tiré una) se tiene la oportunidad de notar que las estudiantes no la pasan bien en la asignatura que más le gustaba durante la escuela, artística es tan aburridora como química (para mí y en mis días de escuela) y es que todas las estudiantes de manera casi mecánica realizaban tareas homogéneas en las que luego de un rato su mano izquierda como su codo, se cansaba de sostener su cabeza inclinada del aburrimiento. En todas estas clases seguían apareciendo *preguntas*, para luego brindar la segunda categoría, con la cual, además se propusieron nuevas opciones, ahora conocidas como *experiencias*, la categoría de *experiencia* nace, y es abordado desde la conceptualización de John Dewey. Este pedagogo, psicólogo y filósofo ha permitido el entendimiento de este concepto en la relación con la educación, lo cual propicia la necesidad de este autor para la construcción del presente texto. De esta manera, lo que se pretende ahora es mostrar cómo se

aprovechará la *experiencia* en un contexto escolar permitiendo la *experiencia* educativa no solo del estudiantado sino del docente.

La última categoría aparece de una manera más simple e ingenua, pues como licenciado en educación Artística, no sería muy acertado proponer una investigación en química. De esta manera entonces la *educación artística* empieza a hacer parte de la triada que se abordara en el documento para proponer una relación entre *la experiencia*, *la pregunta* y *la educación artística*, y en donde además surge la creación como construcción de un pensamiento que dé cabida a una propuesta para la enseñanza de *la educación artística* como herramienta, para que las estudiantes, puedan construir su propio conocimiento.

¿Por qué la creación? Aunque no se conceptualiza de la misma manera que las demás categorías, la creación hace parte de la metodología investigativa, pues la Investigación – Creación responderá a las necesidades que se desarrollaran en *la experiencia* investigativa entorno a una *experiencia* de *arte relacional*, concepto abordado desde Bourriaud , historiador y crítico del arte contemporáneo, en la que la comunidad educativa pueda construir su conocimiento mediante la creación, participación y encuentro con el horno de barro como objeto de estudio antropológico que se construye desde la necesidad de entender la cultura antes que entender la escuela.

El horno de barro y la relación social que se establece alrededor de este se convierte en una práctica artística en donde aparecen las categorías *educación artística*, *experiencia* y *pregunta*. Y en donde el horno además de ser objeto de estudio, se puede convertir en escultura.

De esta manera el lector hará un recorrido conceptual por cada una de estas categorías iniciando con lo que representa la educación artística para el investigador, quien, además en su construcción profesional y social se manifiesta artísticamente por medio del hacer plástico como parte de su ejercicio en la educación.

En un segundo momento se conceptualiza y propone *la experiencia* y el entendimiento de esta, a partir de la construcción descriptiva de propuestas que van emergiendo en la búsqueda por entender lo que representa *la experiencia* y como además el autor empieza a encontrarse con una serie de *experiencias* que permiten llegar a John Dewey como autor central de esta categoría.

De igual manera *la pregunta* como inicio de esta investigación, se aborda mediante la revisión de literatura que le dé al autor las nociones básicas para entender lo que esta representa, pues sin *la pregunta* por todo lo que se *pregunta* en este documento no se permitiría *la experiencia* de la creación argumentativa que aquí se propone, y que permite otras *preguntas*, luego de entender la importancia de esta en la educación y el aprendizaje.

Luego de entender lo que representan estas tres categorías para el investigador, se propone un ejercicio en el cual el autor logre darse a entender al establecer la triada como fundamento de *la educación artística* en la escuela. Pues al entender *la pregunta*, *la experiencia*, y la importancia de *la educación artística*, se permite que el estudiante goce de *las experiencias* educativas.

El sexto capítulo representa el ejercicio metodológico que abordo de manera experimental el investigador, pues aquí se proponen las características de un enfoque



cualitativo, además de la necesidad de entender que el estudio antropológico por parte de un docente es importante para entender su labor docente en la escuela. Dado esto también surge la metodología de la Investigación Creación, con la cual se justifica la necesidad del recorrido realizado, pues al finalizar el docente propone una práctica artística como obra de arte.

Todo este documento representa una *experiencia* y una serie de *preguntas* en las que se ve envuelto el autor gracias a su papel docente, por tal razón en el séptimo capítulo se realiza un abordaje a *la experiencia, la pregunta y la educación artística* desde un detonante, objeto de estudio o herramienta que se construyó en comunidad con la población de una institución educativa de Boyacá. Experiencia que permite entender que esta triada siempre está de manera implícita en el ejercicio docente. Finalmente, se realizan algunas consideraciones sobre lo que esta *experiencia* representó.

¿Cómo establecer una relación entre *la experiencia, la pregunta y la educación artística*?

Se convierte en la pregunta fundamental y la cual moviliza al investigador a desarrollar este trabajo. Con el cual se espera establecer una relación teórica y creativa que dé respuesta a la necesidad de la triada.

## 1. La educación artística, conceptualizaciones por investigadores en el campo y el Ministerio de Educación Nacional

### 1.1- El Rol como educador de Artística

La categoría de *Educación Artística*, podría ser una de las más importantes para esta investigación, ya que es el rol en el que como Licenciado en artes plásticas se desea trabajar. La educación es el campo que logra generar un gran interés investigativo para hoy lograr proponer este trabajo. Pero es *la educación artística* la mejor manera de entender que por medio del arte es posible cambiar el mundo.

En una corta *experiencia* como docente, primero como practicante en una institución femenina<sup>1</sup>, luego como docente provisional en una institución del estado y ahora como docente universitario, se logra evidenciar que el papel del docente de artística, no responde a los intereses de las estudiantes, tampoco a las necesidades y contexto de la institución educativa, y mucho menos a las leyes, decretos y propuestas del Ministerio de Educación Nacional<sup>2</sup>. lo cual genera un inconveniente para el docente de artística novel<sup>3</sup>, quien pretende cambiar el mundo desde su campo.

En estas dos instituciones, como en otras dos con las que se logró tener una relación muy satisfactoria, fue evidente notar que el rol del docente respondía a la vigilancia e

---

<sup>1</sup> Escuela Normal Femenina Leonor Alvares Pinzón, de ahora en adelante ENSLAP, para referir a esta institución.

<sup>2</sup> Ministerio de Educación Nacional, de aquí en adelante MEN

<sup>3</sup> Docente novato, sin experiencia en su labor, aun soñador.

instrucción de la guía del estudiantado, sin considerar al arte y su papel,“(…) se puede afirmar que la integración del arte en educación incrementa el proceso de enculturación y humanización, impulsando relaciones dialógicas colaborativas de confianza y aprendizaje mutuo, donde todos y todas se sienten más escuchados y considerados desplegando mejor sus posibilidades profesionales en el servicio a los demás” (Llevadot González & Pagés Santacana, 2018, pág. 139) entonces podría considerarse que sin el arte, la humanización del estudiantado se pierde.

Los modelos de *educación artística* no están concentrados en la enseñanza de conocimientos artísticos que atiendan a la realidad inmediata de los estudiantes. Por ende, las situaciones llevadas a clase, no saben comunicar una relación explícita del arte en la escuela, en la cultura y el arte en la vida.

Además, lleva al estudiantado de manera mecánica y estúpida, a llenar cartillas con líneas y puntos bajo un formato propuesto por el docente, como por ejemplo; una manzana compuesta por líneas horizontales de color rojo, en una de las hojas con puntos específicos para marcar las líneas, las cuales debían realizarse con escuadra (el no uso de la escuadra baja la nota), el resultado de este hermoso trabajo de creación y expresión artística daba como resultado 35 cartillas con manzanas rojas, 35 estudiantes sentados uno detrás del otro trazando las mismas líneas con su escuadra, 35 estudiantes pensando que las manzanas son únicamente rojas, 35 futuros empleados para el modelo Fordista<sup>4</sup> o

---

<sup>4</sup> Fordista o Fordismo, es el modelo de producción en serie que ejecutó Henry Ford. para más información véase Fordismo

para otro video de *Another Brick in the Wall* de Pink Floyd de 1979<sup>5</sup>. aunque conceptos como:

“línea, punto, plano, color, ritmo, polifonía, equilibrio, disonancia, son desarrollados por los más importantes pintores y músicos: Wassily Kandinsky, Arnold Schönberg, Henri Matisse, Piet Mondrian, Joseph Mattias Hauer, Franz Kupka, Robert Delaunay, etc. En el periodo que precede a la Segunda Guerra Mundial se observa un pensamiento homogéneo que reconoce las raíces comunes a las diferentes disciplinas artísticas, pero también su especificidad. Esta riqueza conceptual puede nutrir las clases de educación artística escolar, siempre que sepamos canalizarla a través de recursos didácticos” (Ramos Ramos, 2010, p. 5)

La manera como se desarrolla en algunas instituciones no es un ejemplo a seguir, además de que no se educa en la escuela para tener expertos en conceptos del arte, o artistas. se educa con el fin de una sociedad mejor. lo cual no se logra manteniendo la tradición educativa que se ha ejercido hasta hora.

El video de *Another in the Wall*, ha sido un gran referente (cliché) para las maneras en las que la educación se continúa dando, pero como no ser referenciado, si como estudiante de básica y media durante los años 90 y principios del siglo también se pasó por situaciones en las que el docente como en la canción siempre gritaba: *you, yes you stand still laddie*, o en las que se impide la comunicación con compañeros durante la clase. Gritos, regaños, castigos y malas notas, fueron y siguen siendo parte de la educación en la escuela. La escuela es un centro de instrucción en la que el estudiante tiene pocas posibilidades de expresión, se asemeja a la cinta de Danny DeVito, *Matilda* de 1996, en la que su cruel directora reprime las maneras de expresión de los estudiantes. Estos dos ejemplos citados,

---

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>

como *la experiencia* docente perteneciente a informes y una bitácora personal, muestran cómo la educación en muchas instituciones a pesar del paso de los años, en *The wall*, 1979; en *Matilda*, 1996; en mi educación; y en la segunda década del siglo XXI se continúa ejerciendo de una manera instructiva, en la que el castigo es la solución. Este problema con las maneras en las que se percibe la educación, fue el detonante para desde el rol como educador de artística se generará el interés por investigar, entender, comprender y proponer porque desde el Gobierno y el MEN se cree que estas maneras son las adecuadas para la educación de un niño o joven. Con el inicio de la investigación se evidencia que no es ni el Gobierno, ni el MEN, y entonces...

### **1.2- La Educación Artística DE y PARA Colombia**

El sistema de Educación en Colombia, se ha construido bajo el amparo de la constitución Política del País, respondiendo como uno de los derechos fundamentales de cada ciudadano, y de esta manera se entenderá la Educación en el texto. En el artículo 44 de la Constitución se lee claramente que “Son derechos fundamentales de los niños: (...) la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.” (Constitución Política de Colombia, Artículo, 44) estos derechos fundamentales no solo se deben proteger y cumplir en la sociedad, sino que están al alcance de la escuela, quien al parecer no los comprende.

Para Colombia desde el 1991, la educación se entiende como un derecho fundamental de todo ciudadano, pero este derecho no logra tener la cobertura que se espera, debido a las

características de los dirigentes políticos que han gobernado y pasado por alto la lectura de la Constitución. en el artículo 67 se dice que

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Constitución Política de Colombia, Artículo 67)

Como servicio público, la educación y el gobierno no han logrado que el estudiante y los no estudiantes pertenezcan o puedan ingresar en la educación, claro que hay que tener en cuenta que el gobierno no logra ni suministrar el agua potable a muchas familias en la actualidad. Mucho menos se preocupa por la calidad de la educación, o al parecer, se entienden diferentes maneras de calidad.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Constitución Política de Colombia, Artículo 67)

La escuela como rama principal del sistema educativo, o al menos la mayoría no se preocupa por el cumplimiento del artículo 67, o eso es lo que se evidencia en el proceso como docente, aunque es atrevido asegurar esto, es necesario darlo a conocer a los docentes que se aproximen a desempeñar su papel en un futuro. Parece que al docente de la educación básica y media le preocupa demasiado su estado social, económico y político, direccionando estos siempre a satisfacer sus necesidades, pues en estos últimos años no se recuerdan marchas por parte de estos aludiendo a las necesidades de la escuela, las marchas exigen, mejor salud y mejor salario, además de mejores garantías de seguridad para su desempeñar su papel. Y entonces los derechos de los estudiantes...

La educación además de ser un derecho fundamental, deberá ser gratuita en las instituciones del estado, como también se afirma que:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Constitución Política de Colombia, Artículo 67)

Velar por la calidad de la educación es uno de los otros deberes del estado, el cual se encuentra en manos de los docentes, y que al igual que la Ley General de Educación, está siendo pasada por alto por muchos de los docentes. En la Ley 115 del 94 uno de los fines de la educación es “La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.”(Numeral 3, artículo 5º) pero ni esto es respetado por muchos de los docentes de la escuela, pues en muchas aulas el adiestramiento y subyugación del estudiante es fundamental para la educación, pero no se entiende que en ningún documento se refiere a estas maneras de la educación.

El docente se ha encargado de establecer una relación de dominio sobre el saber del estudiante, sin entender que ese saber hace parte de su cultura y sus tradiciones, las cuales en muchos casos pueden hacer parte de manifestaciones artísticas de la misma cultura. El docente olvida que como parte del estado este debería responder a lo dispuesto en el Artículo 70 de la Constitución el cual se afirma que:

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. (Constitución Política de Colombia, Artículo, 70)

Respondiendo así a las necesidades no solo del educando sino de la cultura, y la identidad nacional. Que dejan de hacer parte de muchas escuelas que pretenden una educación homogénea en un país multicultural. Si dentro de los deberes del ciudadano y/o persona natural se encuentra “Respetar los derechos ajenos y no abusar de los propios” (Constitución Política de Colombia, Artículo, 95). ¿Por qué en la escuela, el docente abusa de su rol? ¿Qué ha llevado a los docentes a mantener a los estudiantes encerrados en un aula? ¿Qué se entiende por disciplina? y ¿Qué papel juega la escuela en la relación que se establece entre estudiante y docente? ¿Qué papel juega la escuela para responder a los fines del artículo 5° de la Ley 115 de 1994<sup>6</sup>? Estas son algunas *preguntas* que me

---

<sup>6</sup> 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

8. La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.

12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y



gustaría responder en un trabajo próximo sobre las necesidades y características de *la educación artística* y la transformación del docente experimentado.

Si la escuela es un centro de educación, como puede no considerar los derechos de los estudiantes como ciudadanos, sí, aunque no tienen la mayoría de edad representan a una gran parte de la población nacional. En muchas escuelas no se considera “Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad” (Ley 115, 1994, artículo, 13°, c) pues en las clases quien ejerce el poder es el docente, lo cual pone al alumno en una situación nada democrática y en donde mucho menos se estimula su autonomía.

La Constitución Política de Colombia 1991, la Ley 115 de 1994, el Plan Nacional Decenal 2016 – 2026 plantea la educación artística de una manera que permite al docente de artística proponer otras maneras de generar relaciones en el aula, lo cual al docente novel le resultara muy atractivo, el problema entonces no es la lucha con el estado en cuanto a sus políticas educativas, sino la lucha con los Planes de Educación Institucional PEI, que en su afán por posicionarse en los ranking de las instituciones ha olvidado la etimología de la escuela y la educación.

---

13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. Decreto Nacional 114 de 1996, la Educación no Formal hace parte del Servicio Público Educativo. Ver la Sentencia de la Corte Constitucional SU-624 de 1999

### 1.3- Propuestas de Educación Artística en el Ministerio de Educación Nacional.

El ministerio de Educación Nacional ha presentado una serie de documentos para facilitar al docente la enseñanza, documentos escritos de una manera homogénea en la que no se considera la diferencia entre territorios, pero esto no es un problema en realidad, ya que no se especifican en estos documentos metodologías y guías para la enseñanza de las asignaturas, y mucho menos de la asignatura de *educación artística*. “(...) se convierte en una formación discursiva considerada como una tecnología escolar que permite la conformación de un tipo de sujeto. Del mismo modo delimita sus saberes a partir de las configuraciones y frecuencias en un momento histórico determinado” (Sosa Gutiérrez & Chaparro Cardozo, 2014, p. 215). Algunos de estos documentos que se revisaron, son los Lineamientos Curriculares Educación Artística, el Documento No 16 y el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026. En los cuales el MEN, establece una relación con el Ministerio de Cultura, pues se entiende que las manifestaciones artísticas culturales deben ser apropiadas desde la escuela. Incluso para uno de los Ministros<sup>7</sup> de Educación de finales del siglo XX, *la educación artística* representa un valor estético que debe entenderse desde la educación básica y media.

Las artes han sido, y continúan siendo, los lenguajes con los cuales se escriben la historia de las costumbres, los sueños y las utopías, los amores y los desamores, los éxitos y los fracasos; pero, ante todo la génesis de la conciencia, el gusto por la armonía, las proporciones y la habilidad de crear, propiciar y disfrutar lo estético. (Lineamientos Curriculares de Educación Artística, 2000, p. 1)

---

<sup>7</sup> German Alberto Bula Escobar ministro de Educación. 1998 – 2000.

No se trata de que los estudiantes se conviertan en artistas, se trata de que se entienda *la educación artística* como una relación en la que el estudiante desarrolle sus capacidades creativas, y discursivas por medio del arte, entendiendo que este surge muchas veces del entendimiento e interpretación que hace el artista de su cultura.

En estos mismos lineamientos curriculares María Coronado de Chavarro afirmara que el arte:

orientado hacia la canalización de talentos y al desarrollo de la comunicación interior del niño, le permite animar su vida emotiva, iluminar su inteligencia, guiar sus sentimientos y su gusto hacia las más puras formas de belleza por caminos con norte definido hacia el encuentro del punto máximo de creación y desarrollo espiritual. (Lineamientos Curriculares de Educación Artística, 2000, p. 2)

Esta es una consideración de *la educación artística* que responde a, ¿el para qué de *la educación artística*? Y como esta es importante para el desarrollo del estudiantado. Pero no es utilizada en la escuela. En el Plan Nacional para las Artes 2015 – 2019 se establece una relación entre la cultura y la educación, para que se establezcan las orientaciones pertinentes para que desde la escuela se entienda la cultura como conocimiento fundamental de la educación. En donde el estudiante pueda desde el entendimiento cultural proponer de manera creativa propuestas que aporten al enriquecimiento y sustento de las tradiciones. O al menos es lo que se espera. Pero:

La falta de acuerdos para dar significado al área de Educación Artística dentro del Proyecto Educativo Institucional PEI, se constituye en la principal dificultad para su manejo en las instituciones. Esto produce un trabajo aislado y desarticulado, sin mucha convicción. En general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas; hay casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria en el currículo y por consiguiente en el plan de estudios. (Lineamientos Curriculares Educación Artística, 2000, p. 17)

Como se había mencionado anteriormente, la escuela y su desarticulación con estos documentos ha llevado a que los derechos de los estudiantes sean subyugados por un currículo, o un docente al cual no le interesa sino un ranking o un sueldo. La importancia de la educación artística

y la obligación de impartirla se desconocen en muchos ámbitos públicos y privados, y entre otros factores, explican el consiguiente papel secundario que se le otorga socialmente a la expresión artística y cultural. En cuanto a las oportunidades de democratizar la apropiación y el desarrollo de las vocaciones artísticas (educación en la niñez) se señala que se están desaprovechando las ventajas que una relación entre los dos sectores comportaría. (Lineamientos curriculares, 2010, p. 11)

La relación que se logra proponer desde el Ministerio de Cultura y el Ministerio Educación en el Plan Nacional para las Artes 2015 – 2019, surge en una época tardía considerando que desde el MEN *la educación artística* en los Lineamientos curriculares de Educación Artística, consideraban que:

No son muchas las experiencias exitosas en educación artística, o por lo menos no se conocen ni divulgan lo que trae consigo la repetición de esfuerzos y el casi nulo aprovechamiento de logros e investigaciones previas. La casi inexistencia de proyectos editoriales y redes de centros de documentación que identifiquen, sistematicen y divulgue investigaciones y prácticas, agrava el problema. Por otra parte, es importante recoger experiencias, que, bajo un consenso de su validez artística, pedagógica y su pertinencia regional, ofrezcan pistas y derroteros de formación artística que complementen y superen las limitaciones de la educación bajo estándares generales y de esta manera responder al concepto de —competencial formulado por el Ministerio de Educación de —saber hacer en contexto. (Lineamientos curriculares, 2010, p.)

Lo que establece la necesidad del entendimiento por parte de las instituciones de educación básica y media entre otras, de lo que representa la cultura y el contexto social en el que se desarrolla el estudiante, pues si no se entiende lo que ocurre en el marco de las relaciones sociales que se establecen en las comunidades será más difícil el entendimiento de los intereses del estudiantado.

La desarticulación que evidencian los lineamientos curriculares entre cultura y educación, continúa manifestándose en las instituciones, los docentes o la institución o no conocen estos documentos o han creado sus PEI bajo unos parámetros “disciplinares” que únicamente obedecen al adiestramiento de la comunidad educativa, pues ¿Cuál es la necesidad de que el estudiantado piense? ¿Cuál es la necesidad de que las estudiantes desde su pensamiento creativo disfruten de experiencias propuestas por ellas y su entendimiento del contexto? ¿Qué tan importante es que el contexto de un pueblo en donde lo único que hacen sus habitantes es sembrar durazno? La educación no ocurre únicamente en la escuela, “la educación es algo que nos rodea, nos estamos educando continuamente y todos los días” (Acaso, 2014, p. 15) La realidad y muchos licenciados en su práctica docente entenderán que lo que ocurre en la escuela no responde a las necesidades del contexto. En esta corta experiencia se ha evidenciado que la educación artística para la escuela es tan solo un espacio para hacer manualidades sin sentido.

Es necesario, pues, ampliar las expectativas que tenemos tanto sobre alumnado y profesorado como sobre el sistema escolar en general, pero también entablar colaboración con instituciones que permitan una difusión y reconocimiento amplio de aquellos procesos educativos que asumen la responsabilidad de repensar el mundo, aunque sea a pequeña escala o en relación con la realidad inmediata. Es una invitación a que las instituciones educativas y las culturales dejen de vivir de espaldas, pero también a plantear el aprendizaje y el saber como algo necesario para la vida, recuperando el espíritu de una educación de lo cotidiano. No estaríamos hablando de un saber acumulable ni, por supuesto, de un saber necesariamente canjeable en las equivalencias del capital intelectual contemporáneo, sino un saber que nos ayuda a entender un estar en el mundo y unas posibles transformaciones de ese estar; un saber que prolifera y se transforma en la proliferación; un saber con valor de uso”. (Sánchez de Serdio Martín, 2010, pág. 58)

Esperar la articulación entre contexto, cultura y educación no es necesaria en la medida en que el docente sea consciente de su práctica pedagógica, el docente novel está en la

tarea de seguir soñando con maneras diferentes de entender no *solo la educación artística* sino la educación.

#### **1.4- La educación Artística de María Acaso**

Para la Autora de *La Educación Artística no son Manualidades*, podría ser importante el Artículo 27 en el que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.” (Constitución Política de Colombia 1991) claro, si desde la escuela o desde el papel docente la libertad de cátedra no se entendiera como la castración de las identidades individuales de los estudiantes.

La construcción de conocimientos en la EA, se hace a través de la experiencia artística como práctica pedagógica. Las maneras de abordar la práctica, en cualquiera de las disciplinas artísticas, tiene estrategias inmersas y recursos para que los sujetos docente y estudiante, incorporen los dispositivos necesarios e imprescindibles en las elaboraciones individuales o colectivas. Estos dispositivos implican técnicas, ejercicios, reflexión permanente sobre el sentido y el significado de los códigos aprehendidos, de estar atento a descubrir y explorar posibilidades. Pero también, entraña disposiciones individuales y colectivas: trabajo en equipo, participación, aprender del error para mejorar las capacidades, ser propositivo y tener disciplina de trabajo. La experiencia artística individual y colectiva, definida como práctica pedagógica, requiere del docente de la EA, una mirada investigativa del proceso en espiral, una mentalidad abierta para aprehender de lo aprendido al iniciar otra elaboración, ya que el proceso de producción sobre conocimiento no es lineal, ni secuencial-gradual” (León, 2012, pág. 43)

En la práctica pedagógica que realiza el docente, si es que la realiza, y en el caso de hacerlo, este debe considerar todos aquellos factores que determinan al estudiante y sus necesidades, pues mantener y organizar en el adiestramiento a los estudiantes para que permanezcan organizados y limpios cada vez que hay visita en la escuela tan solo es una fachada de la realidad educativa que constantemente se desestabiliza cada que un

estudiante se desmaya o en su naturaleza de niñez no puede quedarse quieto. En el capítulo 11 de la temporada 20 de The Simpsons, titulado en castellano; Como se Ganó la Prueba<sup>8</sup>, se evidencian las situaciones actuales de la educación. La educación a diferencia de otros sectores como el tecnológico, el económico, el cultural no se ha permitido una reestructuración en la cual se establezcan diferentes formas de ver y proponer las asignaturas. En la práctica de *la educación artística* se logran cambios que aportan nuevas *experiencias*:

Cuando comprendemos un objeto o una experiencia artística, cuando lo comprendemos en profundidad procesamos información, y esto puede conducir a que *algo* se modifique en nuestra conciencia. Por lo tanto, estamos ante una actividad donde se genera conocimiento. La expresión, el sentimiento y el placer son también parte de la experiencia artística, pero la generación de conocimiento es quizá la parte fundamental del *hecho artístico hoy*. Debemos vincular esto con lo que ocurre en los contextos en los que se desarrolla la educación artística, hacer ver a los estudiantes que las artes visuales contemporáneas tienen que ver con el vínculo *poder-saber*, con las estructuras políticas que nos rodean, que pueden servir para cambiar el mundo y no solo adornarlo. Que realizar un proyecto artístico no consiste en no saber muy bien que se va hacer ni para que, aunque luego quede muy bonito. Que, como el resto de los productos de la hiperrealidad que nos rodea, los productos artísticos se hacen por alguien, para algo, con un proceso, con etapas, para cubrir un fin. Que hacer arte implica pensar, ser creativos, relacionar. (Acaso, 2014, p. 127-128).

En este proceso de pensar, ser creativos y relacionar, la escuela puede propiciar los espacios para que *las experiencias* que surjan en cada asignatura respondan a las características culturales del contexto donde se ubican sus estudiantes. Y de esta manera entender que la felicidad del niño es importante para su desarrollo. Ya Rousseau en *Emilio de la Educación* se plantearía en 1792 la importancia de que el niño sea feliz en la escuela, y aun hoy en el año 2020, se evidencia que en la escuela tan solo se disfruta de

---

<sup>8</sup> En este capítulo, Lisa pasa por dificultades para presentar un examen, pues él trae todas las respuestas correctas con el fin de que todos los estudiantes superen la prueba.

los momentos con los amigos, del descanso y de las clases con las que se establecen relaciones de placer.

*La educación artística* continúa siendo relegada a una asignatura que no representa un aprendizaje en la escuela, ni en la sociedad, y mucho menos para algunos padres, para quienes pensar en el arte como una profesión no representa una manera digna de ganarse la vida.

En ello vemos plasmado el modo en que el contexto socioeconómico ha influido y determina el valor que la sociedad le concede a ciertos conocimientos y a las profesiones relacionadas con ellos. Para los padres la elección de una profesión está regida, más que por la vocación genuina y por la necesidad de realización plena de sus hijos, por parámetros que tienen que ver con aspectos que garanticen su seguridad y estabilidad económica en el futuro. (Palacios, 2015, p. 3)

La sociedad y la escuela se han encargado de que únicamente las asignaturas reconocidas dentro de las ciencias sean las mejores herramientas y las únicas en donde se logra aprender un conocimiento que pueda asegurar la universidad y que *la educación artística* son manualidades.

*las manualidades*, como su propio nombre indica, se nos aparecen como un auténtico pasatiempo en el que se realizan *cosas con las manos*, por lo que los únicos procesos que se desarrollan en la ejecución de dichas *cosas* son aquellos enfocados en la producción, dejando de lado el análisis. Estas *cosas* han de cumplir una premisa fundamental: han de ser bellas, gustar, ser bonitas, ser ornamentales, decorar. Para producir toda esta cantidad de objetos, los contenidos se centran en la enseñanza y el aprendizaje de diferentes técnicas, (Acaso, 2014, p. 90).

Pero si únicamente se piensa en el hacer con las manos, entonces el análisis y el pensar por parte del estudiante se convierte en algo que terminaría debilitando su creatividad, pues es desde el pensar que surgen las ideas de creación. Todas las manifestaciones artísticas han surgido de las ideas, y anqué *la educación artística* no pretende que todos sus estudiantes sean artistas es importante explotar su capacidad para crear y generar ideas.



De ahí que el arte, al ser sutilmente nada más que una idea, se haya puesto a trabajar sobre ideas. El portabotellas de Duchamp es una idea; la lata Campbell de Warhol es una idea; Yves Klein, al vender aire por un cheque en blanco en una galería, es una idea. Todo esto son ideas, signos, alusiones, conceptos. (Baudrillard, 1996, p. 41).

Y como tales, son importantes y deben serlo de igual manera para el estudiantado, entender que la capacidad creadora de la estudiante hace parte de su capacidad innata de niñez, la cual puede ser aprovechada desde el arte, pues representa “(...) una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños.” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 15). Si desde la escuela se lograra entender que estudiantado es una representación física de la cultura contextual, los procesos educativos no tratarían de modificar y subyugar *las experiencias* vitales del estudiante y la importancia del entendimiento de lo visual.

La modernidad le asignó a la Educación Artística labores especiales, las cuales no solo cubrían la necesidad de enseñar la práctica del arte, sino la de establecer en la escuela un tipo de visualidad, esto atribuido a la aparición de tres regímenes escópicos: el cartesiano, el empírico y el barroco, que permearon la escuela e hicieron de la imagen un recurso necesario para la enseñanza” (Sosa Gutiérrez & Chaparro Cardozo, 2014, págs. 231-232)

Y aunque las manualidades hagan parte de la educación artística es importante que la escuela tenga una nueva postura frente al pensamiento crítico que puede desarrollar un estudiante cuando se le brinda la posibilidad de *la experiencia* y *la pregunta*, María Acaso (2014) considera que:

hoy en día hay que revindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual<sup>9</sup> como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los

---

<sup>9</sup> (...) el termino *arte* incluye una serie de manifestaciones que no nos competen como área, como son, por ejemplo, la música o la literatura. Entonces tendríamos que utilizar la expresión *artes visuales*. Y, segundo, porque resulta que, en la época en la que vivimos, las artes visuales constituyen solo una parte de los mundos visuales que nos rodean: la publicidad, los objetos decorativos, las imágenes recreativas (cine, videojuegos, comics, etc.) son algunas de las tipologías de las representaciones visuales que están a nuestro

procesos mentales y no solo con los manuales, con *enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos* y no solo *enseñar a hacer con las manos*. (p. 17-18).

Es importante entonces que en el proceso educativo el estudiante tenga la posibilidad de pensar su propia *experiencia*, vivir nuevas *experiencias* y construir su conocimiento a partir de *preguntas* que surjan en estas *experiencias* que involucran el saber hacer con las manos y con la cabeza.

Tanto *la educación artística* como la educación de otras asignaturas no debe solo instruir a sus estudiantes para responder *preguntas*, memorizar fechas, acatar órdenes y mucho menos debe instruir. En la educación “la enseñanza pareciera reducirse a formar gente capaz de coleccionar partes de información y repetirlas a una señal dada” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 17) esta *pedagogía toxica*<sup>10</sup> como la define Acaso (2014) (...) se encuentra plenamente asentada en los espacios educativos relacionados con la educación de las artes y la cultura visual.” (p. 123).

Para potenciar las habilidades humanas que tienen que ver con la percepción, interpretación y construcción de significado para el desarrollo de la inteligencia, no debe obviarse que el encuentro con el arte es el encuentro con los sentidos.

En los encuentros se presentan argumentos que diferencian la educación tradicional enmarcada en las técnicas y proponen el arte como un saber, por lo tanto, se considera la Educación Artística desde el enfoque del saber sensible. Este saber contiene valores epistemológicos, filosóficos y estéticos que hacen de la Educación Artística una experiencia de formación en diversas dimensiones”. (Bustamante, 2012, pág. 225)

---

alrededor y que hacen que esta área educativa abarque mucho más que lo denominado como artes visuales y entre de lleno en lo denominado como *cultura visual*. (Acaso, 2014, p. 17)

<sup>10</sup> La pedagogía toxica es, por lo tanto, un modelo de no-educación, un modelo pedagógico que, aunque resulte paradójico, persigue que el estudiante no llegue nunca a estar educado. Es un modelo basado en la omisión de conocimiento como eje de la enseñanza y del aprendizaje. (Acaso, 2014, p. 41)

Estas dimensiones en las que se encuentra el arte responden a las necesidades que se establecen en la construcción de nuevos conocimientos en la medida en que se permita la investigación por parte del docente, lo cual lleva también al estudiantado a pensarse su contexto desde las experiencias culturales en las que crece como un reto artístico.

Para María Acaso (2014) hay cinco situaciones que la hacen pensarse el campo de las artes visuales en la educación.

1. Reconocer el arte contemporáneo como una micro narrativa ante el TV.
2. Entender el paso de la contemplación a la comprensión.
3. Incorporar el arte emergente como un contenido habitual de la educación artística.
4. Reconocer que la educación artística es necesaria para todos los estudiantes, y no solo para aquellos que aparecen especialmente dotados para el dibujo.
5. Entender el análisis y la producción de productos y experiencias artísticas como actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico. (p. 124).

*Reconocer el arte contemporáneo como una micro narrativa ante el TV*, se configura dentro de las características del arte contemporáneo y los nuevos espacios que este habita, luchando en alguna medida con lo que representa actualmente la TV para las niñas.

De igual manera en el punto 2: *Entender el paso de la contemplación a la comprensión* de las situaciones que propone Acaso pasar de la contemplación a la comprensión es un ejercicio práctico que debe ayudar a construir el docente de educación artística, pues “la comprensión no es una actividad innata en el ser humano, nos tienen que enseñar a hacerlo” (Acaso, 2014, p. 126) y este ejercicio de la enseñanza puede darlo el docente de artística, gracias a su experiencia vital.

*Incorporar el arte emergente como un contenido habitual de la educación artística* “Para el niño el arte es primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante.” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 20) La

comprensión de las prácticas y manifestaciones artísticas es un ejercicio que permite la apropiación de lo cultural.

*Reconocer que la educación artística es necesaria para todos los estudiantes, y no solo para aquellos que aparecen especialmente dotados para el dibujo.* En este punto, se evidencia la necesidad de entender que la educación artística es mucho más que ver dibujo en la clase, o pintar o las mismas manualidades, pues si el estudiante logra entender la importancia de la imagen como creación entenderá todo a su alrededor de una manera crítica. “Los niños son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento. Un niño ve el mundo en forma diferente y, a medida que crece, su expresión cambia.” (Lowenfeld & Brittain, 1980, p. 20) y se desarrollan como sujetos pensantes de una sociedad en constante cambio.

*Entender el análisis y la producción de productos y experiencias artísticas como actividades relacionadas con la producción de conocimiento crítico.* El entendimiento de que todo proceso artístico esta mediado por ejercicios investigativos, de pensamiento y creación en los cuales el estudiante puede involucrarse, le permite comprender como se construyen las manifestaciones artísticas contemporáneas.

Ya se ha dicho que la educación artística no son manualidades, pero se entiende de esta manera a causa de que se considera que esta no tiene un rigor científico, lo cual se ha propuesto en la educación a causa de los requerimientos de un currículo para el cual la educación artística no tiene importancia.

La escuela va enseñándonos las diferencias entre ciencia y arte, así como la jerarquía que se le asigna dentro y fuera de la institución. Una vez aprendido el criterio valorativo se cuenta con la aceptación tácita de todos sus integrantes. Podemos agregar que la importancia de la educación artística está asociada, en

gran parte de la educación argentina, a la idea de actividades que no construyen conocimiento (Fernández Troiano, 2010, p. 27)

Aunque lo que menciona Fernández sea un caso argentino, es claro que no se aleja de la realidad nacional, o incluso podría ser peor, pues la educación artística pasa a ser una asignatura extracurricular, en la que, si se realizan manualidades, sin comprender el potencial que esta podría brindar para el desarrollo de los estudiantes. (Llevadot González & Pagés Santacana, 2018, p. 139) afirman que:

“la integración del arte en educación incrementa el proceso de enculturación y humanización, impulsando relaciones dialógicas colaborativas de confianza y aprendizaje mutuo, donde todos y todas se sienten más escuchados y considerados desplegando mejor sus posibilidades profesionales”. Tener la posibilidad del aprendizaje del arte en la institución es una herramienta que ayuda al desarrollo de los estudiantes como sujetos críticos y sensibles frente a su entorno. “La educación artística no es un fenómeno aislado, por el contrario, forma parte del contexto de la educación en general. Es asimismo un fenómeno vinculado a los procesos sociales, políticos y económicos de nuestro país”. (Palacios, 2015, p. 19)

De esta manera, la educación artística, no puede ser pensada desde el hacer únicamente manual, las posibilidades que brinda esta asignatura van más allá de las propuestas que se hacen desde la escuela tradicional, la cual debe replantearse su papel educador para la sociedad, pues se ha estancado sin generar un cambio significativo para la sociedad.

### **1.5- La Educación Artística**

*La educación artística* permite la construcción de conocimientos partir de *experiencias* artísticas. Para ello se requiere de una mirada investigativa de las actividades desarrolladas en clase, la selección y apropiación de estrategias, técnicas, y recursos para la construcción de sentido y significado del aprendizaje, que direccionará el qué, cómo,

por qué y para qué de *la educación artística*. “Considero importante decir de entrada que no me interesa el carácter instrumental del arte sino su capacidad de otorgar sentido entre las realidades de cada sujeto (docentes y estudiantes) con respecto a los procesos educativos en los que participa” (Romero Sánchez, 2012, pág. 96) en este caso el de la escuela, y su contexto social y cultural.

Los niños y jóvenes ansían una vida llena de experiencias enriquecedoras y significativas. Ellos no desean simplemente tener y compartir, sino que quieren hacerlo de forma que les resulte significativa; no les basta con desear y amar, sino que quieren hacerlo con sentido; no sólo quieren aprender, sino que quieren hacerlo significativamente (Lipman, Sharp, & Oscayan, 1980, pág. 18).

Estos ideales de la educación pueden ser propuestos desde *la educación artística* en la medida en que esta responda a las experiencias que ansían las estudiantes en su proceso educativo, *la Educación Artística* “en el sistema educativo no consiste en la formación de artistas, para eso se encuentran las instituciones especializadas, pero si debe brindar el conocimiento de las técnicas, los recursos, los materiales y su organización, la posibilidad de expresarse y comunicarse”. (Ros, 2004, p.6) en donde desde la escuela se entienda su participación en la construcción del conocimiento y *experiencias* sensibles, desplazando la idea de que “El arte para la población común no es un bien redituable, es más bien una actividad concebida para diletantes, sin valor productivo y de la cual podríamos prescindir” (Palacios, 2015, p. 3) para desde la misma escuela construir el conocimiento que revele la importancia de la educación artística en el desarrollo de seres humanos sensibles, en donde además

La experiencia artística –en el orden de producción de las formas y del goce estético– es, junto con la experiencia científica, uno de los caminos que conducen a la percepción del mundo en su eterna novedad. Tan necesario como desarrollar en el individuo la capacidad de pensar con lucidez, es desarrollar los poderes de la imaginación, esta imaginación que es uno de los grandes resortes

de la invención, así como la fuente de creación artística (Ramírez García, Guijarro, & Marín Díaz, 2010, p. 2)

La imaginación como la creación esta mediada por la capacidad innata del niño en su desarrollo y encuentro diario con nuevas experiencias que le permiten conocer el mundo en un proceso exploratorio de felicidad, el cual es castrado en la escuela cuando esta pretende instruir de una manera homogénea prácticas que no hacen parte del proceso exploratorio que espera el estudiante y en donde el arte ya ha establecido una relación con la educación.

los procesos entre el arte y la educación construyen un territorio intermedio, necesariamente se descentran los papeles tradicionales de los agentes: el saber ya no está solo en la escuela sino que puede estar en la calle o en la gente del entorno; los alumnos no son solo receptores de ese saber sino que lo co-construyen (Sánchez de Serdio Martín, 2010, p. 58)

El conocimiento sobre el arte se encuentra en cada manifestación artística a la que se enfrenta el estudiante gracias a las propuestas que realiza el docente, llevarlos a vivir estas *experiencias* permiten al estudiante el desarrollo y la construcción de un saber experiencial que surge de preguntas entorno a los sucesos de su contexto y de su ser como individuo.

Si la naturaleza del hombre consiste únicamente en ser un individuo, este deseo resultaría incomprensible y absurdo, pues ya sería un todo como individuo, es decir, sería todo lo que fue capaz de ser. El deseo del hombre de expansionarse, de completar su ser indica que es algo más que un individuo. Sabe que solo puede alcanzar la plenitud, la totalidad si toma posesión de aquellas experiencias de los demás que pueden ser potencialmente suyas. Ahora bien, lo que el hombre aprende como potencial suyo abarca todo cuanto la humanidad en general es capaz de hacer. El arte es el medio indispensable para esta fusión del individuo con el todo. Refleja su infinita capacidad de asociarse a los demás, de compartir las experiencias y las ideas. (Fischer, 1967, p. 22).

La escuela puede ser el espacio para que por medio de *experiencias* se establezcan relaciones con todo aquello que nos rodea como individuos de una comunidad y más aún

como individuos sociales que comparten *experiencias* en sus prácticas dialógicas innatas en la infancia. “Hasta cierto punto, las únicas oportunidades que tienen los niños de llevar a cabo una verdadera interacción social con sus compañeros, dentro del sistema escolar vigente, son los recreos y las actividades artísticas.” (Lowenfeld & Brittain, 1980 p. 47) tal vez la escuela no se ha permitido entender su capacidad como espacio de relaciones sociales, al menos no, en las escuelas con las que se tiene un contacto. Para Masschelein & Simons (2014)

(...) la escuela ofrece «tiempo libre», que transforma los conocimientos y destrezas en «bienes comunes» y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (p. 3)

Utópico, sería el concepto para definir una escuela como se plantea anteriormente, y aunque lo que compete aquí es *la educación artística*, es necesario dar a conocer que para el investigador la escuela no representa el espacio para el tiempo libre ni tampoco el espacio para transformar los conocimientos. Pero desde allí, se permite el acercamiento a *la educación artística* la cual “podría y debería asumir otra función que hasta el momento sólo tímidamente se ha esbozado en la práctica educativa: como medio de entrar en comunicación con el ambiente natural y social, de comprenderlo y de, llegado el caso, contestarlo” (Ramírez García, Guijarro, & Marín Díaz, 2010, pág. 2) y aunque la educación artística no tenga el mismo reconocimiento que las otras áreas, esta se manifiesta más constantemente en *la experiencia* de cada estudiante en su ejercicio de crítico de la imagen.



En el artículo 22° numeral k, de los objetivos de la Educación, “*La apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales;*” (Ley 115, 1994) se representa no de manera textual la importancia de una asignatura que ayude a la construcción de un estudiante creativo, sensible y que comprenda lo estético en su contexto.

En educación artística, y no solo en esta área, podrían repensarse redes que en la práctica docente tejan vínculos con propuestas artísticas diversas y actualizadas y con el mundo del alumno. Esta postura, superadora de la concepción del arte como expresión y como análisis formal, posiblemente, no implica circunscribirse al repertorio artístico ya conocido sino tomarlo como desencadenante de nuevas situaciones heterogéneas (Fernández Troiano, 2010, pág. 40)

Pero no solo las situaciones son heterogéneas en las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela, ya que la creatividad no se da de la misma manera en cada estudiante “Para el niño el arte es primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante.” (Lowenfeld & Brittain, 1980 p. 20). En la medida que se le permite su crecimiento físico natural, es posible desde la escuela y *la educación artística* permitírsele su crecimiento y desarrollo creativo de una manera heterogénea que responda a sus intereses. Y de esta forma no olvidar que otro de los fines de la educación es “El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artísticas en sus diferentes manifestaciones.” (Ley 115, 1994, Artículo 5°, Numeral 7) si la escuela como el docente de artística, entiende estas diferentes manifestaciones, se le facilitara el ejercicio de ver que “un proyecto construido

a caballo de lo artístico y lo pedagógico genera valor a partir de poner en relación personas, colectivos y organizaciones distintos, puesto que es en estos cruces donde emergen fricciones y se producen aprendizajes” (Sánchez de Serdio Martín, 2010, pág. 57) los aprendizajes no ocurren en mentes que no quieren aprender. El estudiantado se niega al adoctrinamiento e instrucción por parte del docente, manifestándolo de una manera común para aquellos que fuimos obligados al aprendizaje de las tablas de multiplicar.

*La educación artística* debe ser replanteada desde la propuesta de entender esta como un ejercicio de creación, expresión, desarrollo sensible, en el que el trabajo investigativo haga parte de las características que la definen como asignatura.

## 2. El concepto de experiencia abordado desde de John Dewey

### 2.0- La primera experiencia

Se dice que la educación en la escuela le brinda al estudiante la oportunidad de conocer aquello que le es desconocido, sobre un tema educativo, y de igual manera se cree, que es el docente quien enseña a sus estudiantes. El docente más que enseñar debe brindar la posibilidad de *experiencias*, pues el enseñar no implica el aprendizaje por parte del estudiante. Así como menciona Jhon Dewey se permite el principio de continuidad, en el cual los conocimientos pasados, actuales y futuros se conectan para permitir que el estudiante cree su conocimiento; sin embargo, no todas estas *experiencias* generan conocimiento o son educativas. Además, hay experiencias *antieducativas*, o *experiencias* que no generan un conocimiento, pero no se hablara de este tipo de experiencias, pues lo que se quiere es hacer un abordaje a la conceptualización de experiencia que propone desde su texto *Experiencia y educación*, en el que se abordan preposiciones que establecen una relación entre las categorías de la investigación.

En la vida se tienen *experiencias*; y la vida misma es una *experiencia* que permite entenderla de diferentes maneras. Así mismo, se ha escrito sobre diferentes conceptos de *experiencia*, tales como: *las experiencias* transformadoras, *experiencia* educativa, *experiencia* artística, *experiencia* de vida, *experiencia* científica, entre otras que, hacen parte de un gran repertorio no solo de conceptos sino también de teóricos que proponen su entendimiento sobre el concepto. Podría ser importante abordar todas ellas, pero como se menciona anteriormente lo que se pretende es construir una conceptualización de la

categoría *experiencia* de tal manera que esta permita al lector comprender la importancia de permitir y brindarle *experiencias* a las comunidades educativas que aún tienen acceso a la educación artística.

Entender el concepto de *experiencia*, y la necesidad de relacionarla directamente con la educación, puede ser algo de lo que se ha escrito bastante, pero no es la única intención del texto, pues como trabajo de investigación creación, pretende otro tipo de resultados, entre ellos, comprender la necesidad de una transformación en los espacios educativos tradicionales y clásicos, pues es en estos lugares en donde la educación que recibe un estudiante como *experiencia*, transformara su manera de percibir, ver y vivir el mundo. Las *experiencias* educativas a las que se enfrentan los estudiantes en su día a día, no se pueden excluir de los espacios educativos, pues estas experiencias hacen parte de su desarrollo no solo como estudiantes sino como personas y miembros de una comunidad y una sociedad que estará en sus manos.

## **2.1- La experiencia que hay al alcance**

Para abordar este concepto, es necesario hacer un recorrido por cada una de las definiciones a las que se tiene acceso durante el recorrido investigativo, siendo muchas las conceptualizaciones realizadas en la historia entre las que se encuentran las de Bradley, Dilthey, Bergson entre otros. Una de las definiciones más cercanas para contextualizar al lector pertenece al Diccionario de la Real Academia Española, la cual define *la experiencia* como:

1. f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
2. f. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
3. f. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. 4. f. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.

(Real Academia Española, 2018)

De esta manera se ha entendido *la experiencia* antes de iniciar la investigación, pues como en la educación tradicional, esta no tenía importancia. La idea de abordaje del concepto experiencia que se espera tratar tendrá un enfoque más educativo, y se habla de educativo al proponerlo como un concepto para una investigación pedagógica. Con lo que se espera ir abordando esta desde la concepción propuesta en *Experiencia y Educación*. Sin dejar de mencionar como se propuso anteriormente otras conceptualizaciones tales como la del Diccionario Filosófico Marxista, el cual argumenta que:

Por experiencia se ' entiende habitualmente el experimento, comprobación de nuestros conocimientos por vía de laboratorio o mediante la observación de los fenómenos en la realidad circundante. En filosofía, la experiencia es Interpretada en forma materialista y en forma idealista. Según la interpretación del materialismo dialéctico, experiencia supone la presencia del mundo material objetivo que existe independientemente de la conciencia del hombre. El concepto de experiencia, desde el punto de vista del marxismo, incluye todo el conjunto de la práctica social de los hombres. La experiencia se crea en el proceso de la acción recíproca social entre el hombre y el mundo exterior, en el proceso de la actividad práctica, y en primer lugar de la actividad material-productora, por medio de la que el hombre modifica la Naturaleza y se modifica a sí mismo. A juicio de los idealistas (por ejemplo, los machistas), en la experiencia nos relacionamos, no con objetos materiales y con fenómenos materiales, sino con nuestras sensaciones, con nuestras propias experimentaciones, únicamente. El sentimiento religioso, por ejemplo, es considerado por ellos como una demostración "experimental" de la existencia de dios. (Diccionario Filosófico Marxista, 1941, p. 109)

Es notable ver que la definición de *experiencia* en estas dos primeras observaciones se puede caracterizar por aquellas situaciones que generan un cambio en el desarrollo de una

cotidianidad, o como un conocimiento que se adquiere con la práctica y con el paso del tiempo, definiciones que hacen parte a la relación que se desarrolla en un aula de clases, por ejemplo. Estas definiciones de *experiencia* hacen parte del diario vivir de cada persona, y en especial de cada estudiante, es por ello por lo que es de suma importancia realizar una investigación sobre el estado del arte de esta categoría, y el como esta se entiende en la educación, ya que en la relación enseñanza-aprendizaje también se desarrollan *experiencias* que modifican al estudiante, convirtiéndose en una *experiencia educativa*.

Entre otras de las definiciones, se encuentran las del diccionario filosófico de Ferrater Mora (1941) en donde se encuentran varias conceptualizaciones realizadas por diferentes autores, y en donde la primera se describe de la siguiente manera:

El término 'experiencia' se usa en varios sentidos: (1) La aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir, etc. La experiencia es entonces un modo de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio formulado sobre lo aprehendido. (2) La aprehensión sensible de la realidad externa. Se dice entonces que tal realidad se da por medio de la experiencia, también por lo común antes de toda reflexión — y, como diría Husserl, pre-predicativamente. (3) La enseñanza adquirida con la práctica. Se habla entonces de la experiencia en un oficio y, en general, de la experiencia de la vida. (4) La confirmación de los juicios sobre la realidad por medio de una verificación, por lo usual sensible, de esta realidad. Se dice entonces que un juicio sobre la realidad es confirmable, o verificable, por medio de la experiencia. (5) El hecho de soportar o "sufrir" algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, etc. En este último caso la experiencia aparece como un "hecho interno". (Ferrater. 1941. P. 618)

Como se ve en la definición hay múltiples interpretaciones del concepto de *experiencia*, pero de igual manera se evidencia la relación que este concepto tiene con la educación, lo cual permite continuar trabajando sobre la importancia de esta categoría para la construcción de una propuesta artística que dé cuenta del trabajo investigativo en torno a

la educación artística y los conceptos necesarios para el desarrollo pedagógico como docente y artista en donde la experiencia juega un papel importante en la educación.

Además de la conceptualización descrita por Ferrater, éste cita otras tales como la de Bacon, quien considera a la *experiencia* como la *aprehensión de cosas singulares*<sup>11</sup> pero para este autor no fue claro aún el concepto de *experiencia* durante la época moderna, a diferencia de autores como Francis Bacon<sup>12</sup> quien entendía *la experiencia* como un experimento científico y en donde la ciencia se basa en *experiencias* desarrolladas de una manera ordenada. Para Kant la experiencia se desarrolla mediante la idea de los empiristas y esta se entiende como parte fundamental para llegar al conocimiento, a lo que Kant denomina la *experiencia posible*, pues son estas *experiencias* las que permitirán el conocimiento. Para algunos idealistas alemanes como Hegel la experiencia aparece definida como la *experiencia de la conciencia*<sup>13</sup> “...El contenido de la conciencia es lo real; y la más inmediata conciencia de tal contenido es justamente *la experiencia*...” Hegel (como se citó en Ferrater. 1941). Luego de esta consideración Hegel sugerirá *la experiencia* como partida de la fenomenología. Término que será necesario abordar en determinado momento pues al igual que *la experiencia* responde a los fenómenos a los que se enfrenta el ser. De esta misma manera aparecerán nuevas definiciones *de la experiencia* a medida que esta se estudia. Ya en

(...) gran parte del siglo XIX se ha entendido el vocablo 'experiencia' en varios sentidos, de los cuales destacamos los siguientes: (a) La experiencia como "sentimiento inmediato"; éste puede entenderse como "experiencia interna" o

---

<sup>11</sup> Definición tomada del diccionario filosófico de Ferrater. Página 619.

<sup>12</sup> Autor mencionado en el diccionario filosófico de Ferrater.

<sup>13</sup> Definición tomada del diccionario filosófico de Ferrater. Página 620.

"subjetiva", o como "experiencia inmediata" en tanto que primera fase en la constitución del saber total (Bradley). (b) La experiencia como aprehensión sensible de los datos "naturales", (c) La experiencia como aprehensión directa de "datos inmediatos", (d) La experiencia como general "experiencia de la vida". Durante el mismo siglo comenzó a estudiarse el problema de si hay diversas formas de experiencia correspondientes a diversos "objetos" o "modos de ser" de lo real. Algunos autores se dispusieron a desarrollar filosofías que tuvieran en cuenta cada vez más amplias "formas de experiencia". Uno de estos autores (Dilthey) intentó desarrollar una filosofía que tuviese en cuenta toda la experiencia y que fuese, por tanto, una "filosofía de la realidad", pero sin supuestos metafísicos de ninguna especie y, en consecuencia, en forma muy distinta de la característica de los idealistas alemanes. (Ferrater. 1941. P. 620)

Los sentidos de *la experiencia* han permitido que se construyan diferentes conceptos de esta a partir de la intencionalidad y función de esta durante las épocas en las que se ha manifestado, y en donde además se ha estudiado y reconocido su importancia para el desarrollo del conocimiento. Se han hablado de multiplicidad de *experiencias* entre las cuales se encuentran las que competen a esta investigación, y de las que se hablará durante el texto con más profundidad, pero para ello se considera importante continuar este recorrido, el cual permite al lector comprender por qué esta categoría es importante para la investigación.

Para Bergson y Husserl la experiencia tiene una forma básica o primaria en la que está sujeta a lo que se da de una manera no mediada o mejor denominada por Husserl una *experiencia fenomenológica*<sup>14</sup>. Lo cual había mencionado Hegel anteriormente. Luego, Dewey propone la noción de *experiencia* como:

...el punto central alrededor del cual gira el debate entre "la vieja filosofía" y la "nueva filosofía". Según Dewey, los contrastes más destacados entre la descripción ortodoxa de la noción de experiencia y la que corresponde a las condiciones actuales son los siguientes: (1) En la concepción ortodoxa, la

---

<sup>14</sup> Tomado del diccionario filosófico de Ferrater. Página 621.



experiencia es considerada meramente como un asunto de conocimiento, en tanto que ahora aparece como una relación entre el ser vivo y su contorno físico y social; (2) en la acepción tradicional la experiencia es, cuando menos de un modo primario, una cosa física, empapada de subjetividad, en tanto que la experiencia designa ahora un mundo auténticamente objetivo del que forman parte las acciones y sufrimientos de los hombres y que experimenta modificaciones por virtud de su reacción; (3) en la acepción tradicional sólo el pasado cuenta, de modo que la esencia de la experiencia es, en última instancia, la referencia a lo precedente, y el empirismo es concebido como vinculación a lo que ha sido o es dado, en tanto que la experiencia en su forma vital es experimental y representa un esfuerzo para cambiar lo dado, una proyección hacia lo desconocido, un marchar hacia el futuro; (4) la tradición empírica está sometida al particularismo, en tanto que la actual acepción de la experiencia tiene en cuenta las conexiones y continuidades; (5) en la acepción tradicional existe una antítesis entre experiencia y pensamiento, al revés de lo que ocurre en la nueva noción de experiencia, donde no hay experiencia consciente sin inferencia y la reflexión es innata y constante ( "The Need for a Recovery in Philosophy", en el volumen colectivo: Creative Intelligence, 1917)...(Ferrater. 1941)

La noción de *experiencia* continua en formulación desde el campo filosófico y aparece allí también el concepto de *experiencia de vida*<sup>15</sup>, el cual complejiza aún más el entendimiento de esta, (si se pretendiera utilizar cada una de las nociones dadas). Incluso para Dewey es necesario mencionar todas esas vertientes que surgen de un concepto tan importante para el conocimiento como forma experimental de conocer y aprender.

## 2.2- La experiencia en la educación

*La experiencia* se constituye a partir de lo vivido, lo que se vive y lo que se vivirá. Pero esto no excluye a *las experiencias* con nuevos momentos, *las experiencias* se dan en

---

<sup>15</sup> Tomado del diccionario filosófico de Ferrater. Página 622.

ambas menciones, permitiendo que las experiencias sean la mejor manera de conocer el mundo de una manera práctica.

...Pero la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores. Por tanto, la experiencia, más que un evento aislado, sería una relación – un momento dentro de la <<continuidad>> característica de la vida – entre el presente y el futuro, y una transacción entre el Yo y el medio, a través de la cual ambos se transforman. El Yo ya no sería algo esencial, algo por fuera del tiempo y del espacio, sería algo producido por medio de las transacciones con el medio. (Saenz. En Dewey. 2010. P. 37)

Para Dewey según Saenz (2010), es necesario vivir *experiencias* que permitan que el estudiante se ubique en espacios con los que no tiene contacto normalmente, pero que hacen parte de la continuidad de *la experiencia*. Es esta noción de *experiencia* de la que se hablará más concretamente en adelante, pues estas *experiencias* pasadas, presentes y futuras permiten el entendimiento de la misma *experiencia* brindándole las cualidades que se relacionan con el aprendizaje y la transformación de quien vive *la experiencia*. Entonces, ¿todo sería una *experiencia*?

Se entiende por *experiencia* a todo aquello con lo que se ha tenido relación anteriormente, tropezar con una roca permitirá recordar que esa roca seguirá en ese lugar en una próxima oportunidad y será poco probable tropezar de nuevo con ella. “Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado” (Larrosa, 1996, pág. 23). Estas son *experiencias* que como sugiere Larrosa, no modifican a quien se relaciona con ellas. Pero es necesario considerar esta

afirmación pues el conocer algo nuevo implica una modificación en el pensamiento y esto es suficiente en la relación experiencial que se propone, así el profesor

(...) en su práctica reflexiva, debe orientarse al conocimiento de la realidad, indagar e indagarse sobre las situaciones problemáticas que encuentra en su cotidianidad, sobre rutas posibles para aportar soluciones y fortalecer las experiencias de aprendizaje que construye con sus estudiantes, produciendo así verdaderas transformaciones en la vida escolar”. (Barón Montaña & Cañón Cueva, 2017, pág. 122)

Estas transformaciones o modificaciones, ocurren, en cada contacto con nuevas *experiencias* en las que se ve envuelto el estudiante, pues cada *experiencia* tiene un efecto colateral en su desarrollo. Y es papel del docente entender esto para aprovechar y fortalecer *las experiencias*. Esto implica la necesidad de un entendimiento de *las experiencias* previas de los estudiantes, pues de allí podrían partir las nuevas *experiencias*.

Entender *las experiencias* previas de los alumnos para los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de la necesidad de propiciar espacios que generen *experiencias* que logren captar la atención del estudiante para así propiciar el aprendizaje por parte de este, son necesidades a considerarse en los ambientes educativos. De esta manera podríamos hablar de *la experiencia* transformadora que menciona (Larrosa, 2003) en su texto *La experiencia de la lectura*. En donde como se mencionó anteriormente, esta modificación no es algo notable.

*La experiencia*, en cada uno de los autores que la proponen se entiende como una transformación del sujeto no físico, sino emocional, racional e intelectual, lo cual Dewey tratara de crecimiento o madurez. Para que esto se dé, la experiencia debe ser una

experiencia educativa, la cual mencionan Jimenez y Valle (2017) quienes la proponen como:

...modo de vida, como vivencia pre-predicativa que es la experiencia propiamente fenomenológica y que es la base de toda ulterior reflexión filosófica; modo de vida pre-predicativo que aparece, no niega su sin sentido, su originalidad, ni su carácter creativo. (p. 258)

Este modo de vida en el cual se desarrolla cada sujeto es imperceptible para el mismo sujeto, pues no se es consciente de muchas de *las experiencias* que lo atraviesan en la cotidianidad, y muchos de los fenómenos que allí ocurren no le generan ninguna importancia, no se observa, ni se percibe todo alrededor, pues este contacto con lo exterior no se entiende como una *experiencia*, lo cual la hace difícil de apropiarse en el aula de clases. (Barón Montaña, M., & Cañón, 2017) entienden esta con el fin de que “(...) tenga una intención reiterativa de aludir a una mirada de la investigación desde la perspectiva de *la experiencia* y la realidad, que nos permita una aproximación al mundo y su cotidianidad” (p, 124) aprovechando el efecto colateral de *las experiencias*.

Lo cual involucra a *la experiencia* como perspectiva de la realidad que apoya el interés investigativo que se puede propiciar en el aula y aprovechar como “*experiencia educativa*” de la cual habla Dewey al igual que (Jiménez & Valle Vázquez, 2017).

Además de esta, aparece otro tipo de *experiencia* para Dewey; *La experiencia* antieducativa, en la que los estudiantes viven *experiencias* que limitan sus emociones y curiosidad. Estos ambientes no son los adecuados para el desarrollo del estudiante, no es nada emocionante para un alumno entrar a un aula a que el profesor le llame la atención por cosas tan insignificantes como el color de las medias. Ese momento representa una

*experiencia* desagradable para el estudiante, y lo llevara a reconsiderar la importancia de una asignatura. Según Saenz (2010)

En cuanto al efecto de la experiencia sobre el carácter y las actitudes de los alumnos, Dewey comienza con una valoración negativa, al señalar los efectos de las experiencias <<antieducativas>>. Se trataría de experiencias que reducen la sensibilidad del alumno que conducen a la formación de actitudes de pereza y descuido, que lo dispersan mentalmente, que tienen un efecto disociador sobre la personalidad. Y la formación de este tipo de alumnos detendría o afectaría negativamente el desarrollo de sus experiencias posteriores. Por su parte las experiencias genuinamente educativas tendrían el efecto de incitar la curiosidad, de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para permitirle abordar exitosamente en el futuro los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia. La experiencia educativa haría más asequibles, más significativas y más controlables las experiencias posteriores. (p.38)

Estas *experiencias* posteriores basadas en *experiencias* previas, lo cual establece un principio de continuidad para Dewey, serían de gran importancia para el desarrollo del conocimiento pues estarían mediadas por ambientes en los cuales el alumno disfrutará de un trabajo basado en cuestionamientos que surgen de *las experiencias* propuestas por el docente, permitiendo el desarrollo investigativo y de pensamiento en donde también se entiende la “*experiencia* quanto uma atitude ética que vincula o pensamento à vida”. (Pagni, 2013, pág. 63). El desarrollo investigativo le permitirá al estudiante propiciar preguntas que generen nuevas *experiencias*.

La investigación tiene la posibilidad de enriquecer el conocimiento del estudiante al brindar nuevas alternativas para comprender su saber previo como primera fuente del conocimiento científico, pues *las experiencias* cotidianas tienen la posibilidad de relacionarse con los conocimientos académicos con los que se espera cuente un docente. El asombrarse con lo que se encuentra en el exterior tiene el potencial de propiciar el interés de los estudiantes por nuevas *experiencias* que se logran en el aula cuando el

docente tiene la disposición de brindarle al estudiante espacios para relacionar las diferentes *experiencias* que se dan en cuanto al contexto.

*Las experiencias* no se dan únicamente en la institución como se propone desde los dos últimos autores, sino que por el contrario responde a cada momento que vive una persona en la cotidianidad, pero para que además una *experiencia* sea transformadora debe tener una intencionalidad y un estímulo tanto sensorial como mental en el estudiante, este estímulo es el que se aprovechara a lo largo de la investigación, pues este despierta otra de las categorías de la que se hablará más adelante; *la pregunta* como interrogante que surge de estas *experiencias*. (Cadavid, 2015) habla de estas *experiencias* como *experiencias* místicas, pues suponen una carga sensorial importante para los individuos, ya que a partir de estas es posible darle un lugar más importante a las prácticas que se realizan en el aula considerando lo que hay también fuera del aula y en donde también surgen preguntas.

Lo difícil de entender es ¿Por qué, si la cotidianidad de cada persona resulta una *experiencia* que puede ser enriquecedora, o transformadora, en la escuela esta no tiene un atractivo que despierte interés en los estudiantes por el aprendizaje, ellos no quieren estar en la escuela, o al menos no en las clases, *las experiencias* allí no son lo que proponen estos autores, ni lo que nos propondrá Dewey. (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980) afirman que:

No se trata de que las escuelas estén totalmente carentes de alegría: en ellas uno hace amigos y disfruta de la vida social con personas de su propia edad con las que puede comunicarse. Sin embargo, si la experiencia escolar fuera tan enriquecedora y llena de sentido como podría serlo, no vería uno niños y jóvenes que detestan su vida escolar, cosa que, en efecto, ocurre muchas veces. (p, 22)

*La experiencia* fuera como dentro del aula debe ser de igual importancia para los estudiantes, pues ambas pueden ser *experiencias* educativas que se deben aprovechar “(...) como vivencia pre-predicativa, el educador provoca que sus educandos busquen contacto con el *qué de las cosas*. De esta manera, propicia que ellos indaguen su propia vida como una experiencia *a priori*, que ocurre previa a calificar al mundo”. (Jiménez & Valle Vázquez, 2017, pág. 259). Pero estas, además deben ser conscientes, estas deben ser “(...) así porque se fundan en la consciencia de algo que no es consciencia, algo irreductible a la consciencia de necesidad o de un orden simbólico, algo que excede el pensamiento y la palabra, aunque no podría ser sin ellos”. (Jiménez & Valle Vázquez, 2017, pág. 259). Una idea un tanto confusa, pero que se logra entender desde la postura que hacen estos dos autores en cuanto a la mirada que se hace de *la experiencia* como un método fenomenológico que “(...) permite ver, no otra realidad de lo educativo, sino la realidad otra o una especie de otredad de la realidad de la formación humana”. (Jiménez & Valle Vázquez, 2017). Pero presentar *la experiencia* como una nueva realidad puede no ser lo adecuado para los alumnos sin considerar que hay efectos distintos en cada *experiencia* y que:

Como lo señala Dewey, la valoración de este tipo de efectos no es asunto fácil para el maestro, ya que no puede partir de lo inmediato y visible: del agrado o desagrado de los alumnos ante las experiencias escolares. Mientras que las experiencias escolares deben motivar al alumno, el que le parezcan agradables no es lo importante, puesto que muchas experiencias agradables pueden no ser educativas y a la inversa. Lo fundamental no reside en sus efectos en el presente, sino sus efectos en el tiempo, es decir, el incremento de su capacidad de dirigir el curso de futuras experiencias (...) (Sáenz. 2010. P. 39)

Otro punto importante sobre *la experiencia* en el aula, es permitirse realizar un distanciamiento de la palabra “(...) *experiencia* en el ámbito educativo, que hace que su

uso se torne, en cierto modo, banalizado, perdiendo la posibilidad de reconocer las múltiples aristas que pueden ser tejidas alrededor de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas”. (Barón Montaña & Cañón Cueva, 2017, p. 121). Para Dewey el que no haya relación entre *las experiencias* de la escuela y las de afuera, generan “(...) un mundo dividido, un mundo cuyas partes y aspectos no están unidos es, a la vez, un signo y causa de una personalidad dividida. (...) una personalidad plenamente integrada solo existe cuando se integran unas con otras *experiencias* sucesivas (...)” (p. 86) Esto debido a la necesidad de entender que *las experiencias* no solo se dan en el aula de clases, suceden en cada espacio y dan paso a la investigación, y esta pasa por lo que mencionan Barón y Cañón.

(...) una perspectiva que nos permita comprender lo que vivimos, lo que nos conmueve y motiva, tornando nuestros acontecimientos en caminos posibles para la investigación y configurándola, de este modo, como inspiradora de otros pensamientos y no solamente como un procedimiento o un esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados. (2017, p. 117)

Esta relación que ya se había mencionado y que traen de nuevo a colación estos autores en relación a la investigación, permite abordar *experiencias* educativas que generen nuevos conocimientos para el estudiantado. Además de dar a entender cómo la investigación y *la experiencia* se pueden entender como un estilo de vida que permite “(...) desarrollar habilidades de pensamiento y procesos mentales. Pretendiendo dar sentido a la educación por medio de la problematización (comunidad de indagación), para que en el aula existan *experiencias* que tengan significado y se conviertan en un modelo de formación” (Mariño, 2014, pág. 75). Con compromiso educativo por parte del docente al igual que de cada uno de los actores que intervienen en el desarrollo del estudiante, pues:



No se trata únicamente de proponer un pensamiento que permita percibir esa realidad que no había sido concebida frente a nuestra práctica educativa como experiencia, se trata también de considerar si la propia vivencia del compromiso educativo puede ser una experiencia para niños y jóvenes. ¿Será posible un (re)pensar la educación como una experiencia, como un experimentar, vivir, aprender, que no se limite solo a contenidos y conocimientos, sino también que se trate de nosotros mismos? (Barón Montañó & Cañón Cueca, 2017, P. 121)

*La experiencia* como un experimentar, un investigar, un indagar de eso podría tratarse la educación, pues también son procesos inherentes a la vida, son búsquedas de nuevas formas de concebir la misma vida y cada momento de esta. ¿acaso no puede ser *la experiencia* una aventura al aprendizaje al igual que la investigación? Entendiendo claro el rigor metodológico que los separa. *La experiencia* educativa es aquella que permite una continuidad en *las experiencias* posteriores, y esto implica una relación con la investigación, pues propicia la necesidad y el deseo de saber más por parte del estudiante, aprovechando todos aquellos fenómenos que nos afectan. Pues además “(...) *la experiencia* sería lo que nos pasa. No lo que pasa, si no lo que nos pasa. Nosotros vivimos en mundo en que pasan muchas cosas” (Larrosa, 2003, pág. 28) y son todos estos momentos los que transforman al ser humano, los que generan un aprendizaje en cada individuo del cual, no somos conscientes en muchas ocasiones, pero el cual es posible potenciar si el docente entiende que:

la experiencia es educativa cuando el alumno *crece*, esto es, cuando se desarrolla física, intelectual y moralmente, y cuando este desarrollo genera las condiciones para un crecimiento futuro en nuevas direcciones. La experiencia educativa no es simplemente desarrollo, sino un tipo de desarrollo que en vez de limitar al individuo a cierto tipo de experiencias específicas, le permite adaptarse a nuevas situaciones y posibilita que en el futuro este abierto a experiencias diferentes a las que tuvo en el pasado... (Javier Sáenz. 2010. P.39)

De esta manera *la experiencia* se convierte en una búsqueda de nuevas sensaciones que logren transformar al educando, sus interés y posibilidades de asombro en cada encuentro

con el docente. Sin asombro no hay interés por parte del estudiante, es por ello que la escuela deja de ser un espacio de aprendizaje en el siglo XXI pues no hay nada que logre asombrar a estas nuevas generaciones. Es papel del docente encontrar las maneras, para que en sus procesos pedagógicos el estudiante genere los mismos intereses por el conocimiento científico que generan sus experiencias en la exterioridad de la institución.

Siguiendo esta idea, *la experiencia* es aquello que le ocurre al ser humano en determinado momento, así:

La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. A menudo, sin embargo, sobreviene la experiencia. Las cosas son experimentadas, pero no de manera que articulen una experiencia. La distracción y la dispersión forman parte de nuestras vidas; lo que observamos y lo que pensamos, lo que deseamos y lo que tomamos, no siempre coinciden. Ponemos nuestras manos en el arado y empezamos nuestro trabajo y luego nos detenemos, no porque la experiencia haya llegado al fin para el que fue iniciada, sino a causa de interrupciones extrañas o a una letargia interna. (Dewey, 2008, P. 41)

Toda la vida estaría mediada por *experiencias* a las que se enfrenta el ser humano, fenómenos a los que se enfrenta en cada proceso de desarrollo, permitiendo la misma experimentación de cada uno de ellos, el cual puede o no generarle un aprendizaje, pero allí no terminan *las experiencias*, pues estas interacciones pasadas permiten abordar las nuevas *experiencias*.

(...) La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito. Pero esta no es toda la historia. Toda experiencia autentica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia. La diferencia entre civilización y salvajismo (para tomar un ejemplo en gran escala) está fundada en el grado en que las

experiencias previas han cambiado las condiciones objetivas bajo las cuales tienen lugar las experiencias subsiguientes. Ejemplo de ello es la existencia de caminos, de medios rápidos de movimiento y transporte, instrumentos, herramienta, mobiliario, luz y energía eléctrica, etc. Destruíd las condiciones externas de la experiencia civilizada presente, y por algún tiempo nuestra experiencia degeneraría en la de los pueblos salvajes. (Dewey, 2010, p. 82)

Con lo anterior se infiere que *las experiencias* surgen de la misma experimentación que se construye de aquellas *experiencias* pasadas, no se puede creer que *las experiencias* surgen de la nada, pues en alguna medida se construyeron por medio del principio de continuidad. El cual se abordará en adelante para determinar la importancia de este recorrido.

### 2.3- Dewey y la experiencia

Hacia 1938 Dewey escribía *Experiencia y Educación*, en donde nos muestra algunas de las características de la educación tradicional, la cual no aceptaba en cierta medida, y por la cual durante su época criticó al ver cómo se mantenían aún características de está. Por lo tanto, “(...) la concepción de la educación como interacción es la forma en que Dewey resuelve la disputa entre tradicionalista y progresistas sobre si en la pedagogía deben primar los factores objetivos o los internos.” (Sáenz en Dewey, 2010, p. 40) Hoy setenta años después, incluso para un docente novel<sup>16</sup>, es evidente notar cómo se mantienen

---

<sup>16</sup> Docente empieza su recorrido educativo de una manera experiencia, novato, sin experiencia.

características de la educación a las que muchos han criticado y que incluso son utilizadas por docentes en el siglo XXI.

La noción de *experiencia* que presenta Dewey, está estructurada sobre una pedagogía progresista que se enfrenta a la pedagogía tradicional como se mencionó antes, y con la cual pretende dar a entender a el lector la importancia de formular la experimentación como método de aprendizaje para que esta le permita otro lugar al estudiante y a sus *experiencias* previas, lo cual, en este trabajo, considera una manera importante de comprender que el papel del docente va más allá de la instrucción. Lo que apoyaría la idea de la que se hablara en otro momento con relación a lo que menciona María Acaso argumentando que *la educación artística no son manualidades*. En este papel que se espera desarrolle el docente se puede apreciar cómo además de su rol, *la experiencia* ha sido menospreciada en su papel en la escuela.

Por mais que as teorias pedagógicas tentem excluir a experiência, esta persiste nos saberes e práticas escolares, resistindo à instrumentalização racional a que se subordinaram na modernidade por aquilo que ultrapassa a sua restrição a uma constituinte do processo de conhecimento: a sua relação ontológica com a vida e estética com a existência. Nessa sua possível articulação com a vida e com a existência, a experiência foi compreendida como um problema que, como visto até aqui, interpela tanto a racionalidade instrumental ou técnica quanto a pragmática nas quais se apoiou a ação pedagógica, desenvolvida na escola.<sup>17</sup> (Pagni, 2013, pág. 61)

---

<sup>17</sup> Traducción propia: Por mucho que las teorías pedagógicas intentan excluir a la experiencia, está persiste en el conocimiento y la práctica escolar, resistiendo la instrumentalización racional a la que están subordinados en la modernidad por lo que va más allá de su restricción a un componente del proceso de conocimiento: su relación ontológica con vida y estética con existencia. En su posible articulación con la vida y la existencia, la experiencia se ha entendido como un problema que, como se ha visto hasta ahora, desafía la racionalidad instrumental y técnica sobre la cual se apoyó la acción pedagógica desarrollada en la escuela.

No será fácil establecer *la experiencia* como método para *la educación artística*, pues la instrucción sigue haciendo parte fundamental de la educación, el estudiante debe ser instruido, dirigido y disciplinado por el docente, y esto debe darse en un aula de clases. Sacar a los estudiantes incurre en problemas para los docentes, pues estas *experiencias* fuera del aula pueden ocasionar o prestarse para accidentes que implican problemas para la institución. Contar con un permiso de los padres para realizar cada actividad fuera del aula se convierte en algo fastidioso para el profesor. Entonces ¿cómo generar *experiencias* que relacionen al estudiante con su entorno cuando este no puede salir del aula? A esta *pregunta* y a todas aquellas que sigan apareciendo se intentará responder en otro momento, pues para ello es necesario conceptualizar las otras categorías de la investigación.

*Las experiencias* a las que se enfrenta cada estudiante siempre serán diferentes por el contexto y facultades del alumno. *La experiencia* con la gastronomía no será la misma para un estudiante que tiene la posibilidad de desayunar todos los días sus huevos, chocolate y pan que aquel que sale de su casa con un aguapanela y un pan duro. De la misma manera un estudiante que debe levantarse a ordeñar no tendrá la misma experiencia que aquel a quien su mamá lo levanta y paladea de camino a la escuela. Estas condiciones experienciales en las que crece cada estudiante deben ser tenidas en cuenta por el docente, pues para construir aquellas nuevas *experiencias* se debe considerar cada aspecto de *la experiencia* pasada y vital de cada ser.

El profesor, en su práctica reflexiva, debe orientarse al conocimiento de la realidad, indagar e indagarse sobre las situaciones problemáticas que encuentra en su cotidianidad, sobre rutas posibles para aportar soluciones y fortalecer las

experiencias de aprendizaje que construye con sus estudiantes, produciendo así verdaderas transformaciones en la vida escolar. (Barón y Cañón, 2018, p. 122)

Responsabilidad de un docente que pretende cambiar el mundo, siguiendo las experiencias que el estudiante tenga en la escuela le ayudarán a definir qué camino seguir en relación a la academia, lo cual, no es fácil, pues, no es elección de muchos estudiantes ir a la escuela, es una obligación y genera desagrado permanecer allí. Lo único que espera cada estudiante es poder salir a jugar, y que el descanso sea eterno, ya que no disfrutaban las clases, no disfrutaban *las experiencias* a las que sus profesores los enfrentan, y, además, el docente no entiende la importancia de *la experiencia*.

Cuando se dice que las condiciones objetivas son las que puede regular el educador se entiende, naturalmente, que su capacidad para influir directamente en la experiencia de los demás, y por lo tanto en la educación que estos reciben, le imponen el deber de determinar aquel ambiente que interactuara con las capacidades y necesidades que existen de los enseñados para generar una experiencia valiosa (Dewey, 2010, p. 87).

En principio, el papel del docente es entender al estudiante, para así llegar a la propuesta de *experiencias* que puedan ser adecuadas para el estudiante. Hay necesidades diferentes en cada estudiante y en cada contexto en el que este se desarrolla, y es por esto que no debería hablarse de una única manera de establecer la relación enseñanza y aprendizaje. Lo que lleva a *la pregunta* de ¿Por qué hay guías escritas en base a manuales que no tienen nada que ver con el contexto social de Colombia? ¿Por qué se pretende unificar las maneras de enseñanza, cuando los contextos son diferentes? ¿Por qué los estudiantes de la escuela rural deben aprender lo mismo que en las escuelas urbanas?

Entonces, el docente juega un papel importante en el entendimiento del contexto en el que crece cada individuo, lo que a diferencia de la educación tradicional no era

importante, pues para el docente no fue necesario pensar en este tipo de problemas. Y no llega a considerarse en ningún momento *la experiencia*.

(...) Una responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no solo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber en concreto que ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento. Sobre todo, deben saber cómo utilizar los ambientes físicos y sociales que existen, para extraer de ellos todo lo que poseen para contribuir a fortalecer experiencias que sean valiosas. (Dewey, 2010, p. 83)

Pero, en estas consideraciones, tampoco se trata de que *la experiencia* del docente subordine a *las experiencias* de los alumnos, pues cada individuo se enfrenta a las experiencias de manera diferente, y *la experiencia* del docente, no se puede entender como la verdad frente a un saber. De otro modo, se puede entender como punto de partida para entender algunos de los factores en que se desarrollan estas nuevas *experiencias* a las que se enfrentara el alumno, tampoco puede subordinarse *la experiencia* del docente a las de los alumnos, pues estas no serían objetivas para su desarrollo en la medida en que *la experiencia* del adulto representa un mayor contacto con el saber. Es por ello que debe generarse una interacción entre *las experiencias* de ambos actores, atendiendo a las condiciones objetivas:

...la frase <<condiciones objetivas>> tiene un amplio alcance. Comprende lo que hace el educador y el modo como lo hace; y no solo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo, y, lo que es más importante, la total estructuración *social* de las situaciones en las que se halla la persona. (Dewey, 2010, p. 87)

Si no hay objetividad en *la experiencia* esta genera hendiduras en *las experiencias* mismas, pues si estas no se mantienen en un principio de continuidad el alumno también

dividirá su manera de actuar y de comprender cada *experiencia* ante la que se encuentra. Algo común en la escuela, en donde ninguna materia establece relaciones con otras, pues los docentes no se preocupan por este tipo de problemas. “(...) Un mundo dividido, un mundo cuyas partes y aspectos no están unidos es, a la vez, un signo y causa de una personalidad dividida. (...) una personalidad plenamente integrada solo existe cuando se integran unas con otras *experiencias* sucesivas.” (Dewey, 2010, p. 86)

Para que *las experiencias* se den por medio de la propuesta del docente, son necesarias unas condiciones objetivas, las cuales se refieren a todo aquello que se involucra en la *experiencia*, herramientas, espacios, libros etc. Esto además “(...) comprende lo que hace el educador y el modo en que lo hace” (Dewey, 2010, p. 87). Todo ello sumado a algunos otros aspectos sobre la situación:

Todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros, pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. (Larrosa, 1996, p. 29).

A todo esto, es a lo que Dewey llamara la “estructura social”, siendo esta una de las condiciones objetivas que ayudan a la construcción de *la experiencia* y la investigación como parte del aprendizaje experimental.

(...) focalizar nuestra mirada en la investigación desde el lenguaje de la experiencia, una perspectiva que nos permita comprender lo que vivimos, lo que nos conmueve y motiva, tornando nuestros acontecimientos en caminos posibles para la investigación y configurándola, de este modo, como inspiradora de otros pensamientos y no solamente como un procedimiento o un esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados (Barón y Cañón, 2018 p. 117).



Así como *la experiencia* está ligada a la experimentación en la definición de Dewey, este también llega a denominarla como un pensamiento reflexivo, el cual implica la acción innata de pensar del ser humano y su necesidad de cuestionarse y cuestionar las acciones experimentales. Este pensamiento reflexivo, facilita nuevas experiencias para el alumno, sin dejar de considerar aquellas *experiencias* pasadas, que harán parte de las nuevas experiencias y de las futuras que lleven a una reconstrucción y organización, o principio de continuidad. De esta manera el docente, propicia el aprendizaje por parte de los estudiantes. Es por ello que Dewey considera al método experimental de las ciencias la mejor manera para que el estudiante desarrolle conocimientos de una manera activa en la que la experimentación y la investigación ejercen un papel fundamental en el desarrollo intelectual.

Claro está que es necesario ejercer un punto de control sobre *las experiencias* a las que se pretende enfrentar a los alumnos, pues sin este punto, podrían tener experiencias que no son necesariamente adecuadas, (si un niño quiere beber veneno, es necesario detener la exposición a esa experiencia, pues el docente, aunque no lo ha bebido entiende el problema que incurriría tal acción) Aunque propiciar las experiencias adecuadas para los alumnos es uno de los imaginarios que se buscan, esto no implica que estas experiencias sean educativas para los educandos, las experiencias también pueden ser muy malas para los estudiantes, pues como se ha mencionado en *Experiencia y Educación*, pueden llegar a generar que el estudiante no quiera siquiera regresar a la escuela, que odie la lectura o que deteste las matemáticas, lo cual incurrirá en desventajas para el desarrollo del estudiante y podría asumir que la experiencia de la escuela no es la adecuada para él.

Debe entenderse que el adulto está expuesto a más experiencias, que lo ponen en una posición de madurez:

(...) basar la educación sobre la experiencia personal puede significar contactos más numerosos y más inmediatos entre el ser maduro y el inmaduro que los que existían en la escuela tradicional, y consiguientemente, ser más guía en vez de serlo menos para los otros. El problema es, pues, ver cómo pueden establecerse estos contactos sin violentar los principios del aprender mediante la experiencia personal. (Dewey, 2010, p. 69)

Pensar en que las experiencias del docente no significan nada para el estudiante, también pone en juicio el conocimiento construido por un docente, lo cual niega las capacidades del docente y supone la construcción de un nuevo conocimiento a partir de cero.

Es por ello que la experiencia no puede ser tomada a la ligera por ningún docente, y en el caso de la educación artística, esta debe procurar sorprender al estudiante desde la experiencia del docente, lo cual debe ser algo sencillo pues como artistas se facilita la exposición de las experiencias previas del docente. Aun así, la educación artística no debe tampoco desarticularse del resto de asignaturas, ya que esta división en la educación tradicional se pretende preparar al estudiante mediante materias en las que no se establecen relaciones directas con experiencias futuras a las que se enfrentará el estudiante, lo cual lleva a esta preparación a un punto muerto en el que estas materias son olvidadas por el aprendiz. Además, esta tradicionalidad no entiende cada una de las experiencias de aprendizaje como un aprendizaje colateral del que habla Jhon Dewey. Estas materias divididas entre sí, permiten el fracaso de la preparación que pretende la educación tradicional.

El fracaso en la preparación no termina tampoco en este punto. Quizás la mayor de todas las falacias pedagógicas es la idea de que una persona aprende solo aquella cosa particular que está estudiando en un tiempo dado. El aprender colateral con la formación de actitudes duraderas, de gustos y disgustos, puede ser, y es a menudo, mucho más importante que las lecciones de ortografía o historia que se aprenden. Pues esas actitudes son fundamentalmente lo que cuentan en el futuro. La actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo. (Dewey, 2010, p. 90)

El aprendizaje es algo molesto, donde sus experiencias con el aprendizaje nunca fueron las experiencias en las que lograron divertirse como niños, y es que son niños quienes están en la escuela<sup>18</sup>, y necesitan divertirse, necesitan sorprenderse, y más importante tener experiencias que generen la necesidad de tener otras experiencias en las cuales logren aprender y en donde se mantenga el principio de continuidad.

En el principio de continuidad se amplían las características de comprensión a las que se enfrenta aquel que tiene una nueva experiencia, observar una película se convertirá en una experiencia que brinda la posibilidad para entender otras películas que no hacen parte del mismo género, pero que siguen siendo películas. “(..) desde este punto de vista, el principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, 2010, p. 79). Además de esto la película brinda otro tipo de experiencias que

---

<sup>18</sup> Aunque a menudo la escuela se ha erigido como símbolo de progreso y de un futuro mejor, sus orígenes no están exentos de mácula. Desde sus inicios ha sido acusada, juzgada y declarada culpable. Desde su origen en las ciudades-estado griegas, la escuela fue una fuente de «tiempo libre» -la traducción más común de la palabra griega *scholè*- para el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él (según el orden arcaico que prevalecía en la época). Así pues, la escuela era una fuente de conocimiento y de experiencia disponibles como «bien común». Dados los procesamientos a los que ha sido permanentemente sometida, ha sido una suerte para la escuela, a lo largo de la historia, haber escapado a la censura definitiva de sus acusadores y haber evitado que se la privase de su derecho a existir. O más bien, durante una buena parte de la historia, los esfuerzos para castigar las transgresiones de la escuela han sido meramente correctivos: la escuela era algo que había que mejorar y reformar constantemente. (Masschelein & Simons, 2014, p. 3)

interactúan no solo con el sentido de la vista, lo que permitirá la experiencia con otras maneras de lectura tales como la música. Lo que establece la relación de las experiencias con las experiencias previas.

El contacto con las experiencias, le permiten al estudiante formularse preguntas en cuanto a esta, además de que las preguntas que se formulan pueden llegar a ser el punto de partida de otras experiencias.

(...) si una experiencia provoca curiosidad, fortalece la iniciativa y crea deseos y propósitos que son suficientemente intensos para elevar a una persona sobre puntos muertos en el futuro, la continuidad actúa de un modo muy diferente. Cada experiencia es una fuerza en movimiento. Su valor solo puede ser juzgado sobre la base de aquello hacia lo que mueve. La mayor madurez de experiencia que debe corresponder al adulto como educador le coloca en situación para evaluar cada experiencia del joven de un modo que no podía hacerlo el que tenga la experiencia menos madura. Es, pues, misión del educador ver en qué dirección marcha la experiencia. (Dewey, 2010, p. 81)

Se necesitan detonantes o experiencias para que el estudiante se formule preguntas entorno a la práctica que desarrolla en su proceso educativo, estos detonantes o preguntas deben ser propiciados por el docente de tal forma que sean atractivos para el educando.

El docente debe construir las experiencias que espera que vivan los estudiantes, teniendo en cuenta que estas deben ayudar a la construcción del conocimiento, pues aquellas experiencias que generen desagrado en el estudiante serán el detonante para arruinar el resto de las experiencias, en muchos de los casos. Pero también podría ser rescatable este tipo de experiencias a la hora de que sea parte de la metodología del docente o de que este cuente con la capacidad de proponer una nueva experiencia ulterior agradable.

(...) Todo depende de la *cualidad* de experiencia que se posee. La cualidad de cualquier experiencia tiene dos aspectos. Hay un aspecto inmediato de agrado o desagrado, y ahí su influencia sobre las experiencias ulteriores. Lo primero es evidente y fácil de juzgar. El *efecto* de una experiencia no se limita a su apariencia. Ello plantea un problema al educador. La misión de este es preparar aquel género de experiencias que, no repeliendo al alumno, sino más bien incitando su actividad, sean sin embargo más que agradables inmediatamente y provoquen experiencias futuras deseables. Así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, así tampoco ninguna experiencia vive o muere por sí. Independiente por completo de todo deseo o propósito, toda experiencia continúa viviendo en experiencias ulteriores. De aquí que el problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes. (Dewey, 2010, p. 73).

La construcción de estas experiencias no serán nada fáciles para un docente que se encuentra en un aula con más de treinta estudiantes, entre los que se encuentran migrantes de culturas totalmente diferentes, y con problemas que van incluso desde lo psicomotora, hacia lo cognitivo, lo económico y social, como lo familiar, pero es allí en donde el docente deberá considerar sus experiencias para lograr incentivar a este para desarrollar experiencias educativas que propicien la necesidad de nuevas, (algo muy importante y que diferencia al docente progresista del tradicional).

En la educación tradicional el docente continúa dando sus clases en un aula en donde el saber es propio únicamente de su parte, se continúa castigando, se continúa menospreciando las capacidades de cada ser allí sentado y del futuro que lo espera fuera del aula. Se continúan viviendo experiencias que tan solo alejan el interés de los estudiantes por aprender, por jugar y disfrutar su corta juventud. En donde no se entiende que:

...Cuando se hace de la preparación el fin dominante, se sacrifican las potencialidades del presente a un futuro hipotético. Cuando esto ocurre, se pierde o se falsea la preparación real para el futuro. El ideal de utilizar el

presente simplemente para estar dispuesto para el futuro se contradice a sí mismo. Omite, y aun excluye, las mismas condiciones por las que una persona puede ser preparada para el futuro. Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos preparamos para hacer la misma cosa en el futuro. (Dewey, 2010, p. 90).

No se puede preparar al estudiante para un futuro, cuando en realidad no se considera este futuro, y mucho menos cuando el accionar en el aula está restringido a experiencias que no representan la realidad social que deberá enfrentar el estudiante.

#### **2.4- Experiencia y educación**

El control social en el aula será ejercido por el docente en la medida en que la interacción de los estudiantes con el docente se desarrolle de una manera consentida, en la que los acuerdos respondan a las necesidades e intereses del educando, teniendo en cuenta la importancia de la materia, y del conocimiento que esta debe brindar. Estas reglas del juego que se establecen solo cambiaran para los niños (jóvenes, sociedades, etc.), en la medida en que estos consideren que las reglas de los juegos de los adultos mejoraran sus condiciones del juego. Pero esto se da en la interacción, pues no se permitirá que se imponga la voluntad de otro sobre las de los demás. “(...) no es la voluntad o el deseo de una persona la que establece el orden, sino el espíritu activo de todo el grupo. El control es social, pero los individuos son parte de una comunidad, no están fuera de ella.”

(Dewey, 2010, p. 95) claro está, que hay lugar para que una persona tome decisiones sobre las otras por el bien de estas, ejemplo pertinente que utiliza Jhon Dewey, pues el control del padre o el docente en la escuela son necesarias para que la comunidad y sus

intereses comunes no sean violentados por la voluntad de algún rebelde. Pero esto no debe hacerse de una manera arbitraria, para ello fue necesaria la interacción del acuerdo social. Para resumir esto se propone que se piense en el árbitro de un partido de fútbol.

Estas voluntades rebeldes y sumisas también hacen parte del control social, pues son estas mismas la que cediendo su naturaleza individual a la social permiten la construcción de las reglas y contratos sociales que regirán la comunidad en la que se desarrolla cada individuo. Deben considerarse las diferentes naturalezas que se movilizan en determinado espacio, tarea del educador.

(...) descubrir como mejor pueda las causas de las actitudes recalcitrantes. Si el proceso educativo ha de seguir adelante no puede tratar de azuzar una voluntad contra otra con el fin de ver cuál es la más fuerte, ni aun permitir a los alumnos desordenados y no participantes dificultar constantemente las actividades educativas de los demás. (Dewey, 2010, p. 97)

En la medida en que cada individuo tenga la oportunidad de ayudar a construir este acuerdo social, se facilitaran las relaciones que se establezcan allí. El estudiante es consciente del juego y de la misma manera puede ser consciente de su aprendizaje siempre y cuando no se vea oprimido por la voluntad de un docente y un pensamiento arbitrario por parte de este. Lo cual lo llevaría a el fastidio y odio de la experiencia.

La naturaleza de la libertad, V capítulo de Dewey, establece una diferenciación entre la libertad física del individuo y la libertad de pensamiento, pues la diferencia entre ambas está mediada por la afectación exterior a que se enfrenta cada una. En este capítulo, de nuevo se hará mención de las arbitrariedades de la educación tradicional, las cuales aún hoy prevalecen en la escuela mediadas por docentes llenos de arrogancia y por

instituciones arcaicas que pretenden la instrucción y la subordinación de las libertades.

Pero en donde el autor continúa hablando en pasado sobre la escuela tradicional, lo cual es triste, ya que no es una práctica del pasado.

En las escuelas, y en las aulas, se continúan estableciendo relaciones de poder en las que los docentes, reprimen la libertad de los estudiantes, sin entender que este acto, tan solo es artificial, en la medida en que el estudiante aprovecha cada descuido, cada tiempo no controlado, para liberarse de la opresión, a lo que Dewey dirá que (...) La quietud y sumisión forzadas impiden que los alumnos desvelen sus naturalezas reales. (2010, p. 102). Es común encontrar desorden en un aula cuando el maestro sale de esta, y seguirá siendo un acto subversivo mientras no se establezcan relaciones de control social construidas en la interacción.

La naturaleza humana y aún más, la de los estudiantes está mediada por la necesidad de los impulsos del humano, es por esto que la educación se convierte en el medio para el auto control o dominio de sí, dominio de estos impulsos naturales. Como sociedad, no podría y no debería haber cabida para permitir que la naturaleza de cada ser se manifieste. Es por ello que la educación, y la experiencia le permitirán al humano el entendimiento de la vida en comunidad.

En la medida en que se permita la libertad del individuo, se deben establecer reglas que no permitan que esta libertad subordine a las otras, se debe atender cada individuo de tal manera que el trabajo comunal permita el entendimiento de los deseos e impulsos naturales, sin reprimir estos a tal punto que generen la subversión.



A estos deseos e impulsos se colocan como parte fundamental de un propósito, el cual se desarrolla y se logra en la medida en que se entienda que estos solo se cumplirán, siempre y cuando como lo menciona el autor, se tenga claro que *un propósito es la vista de un fin*. Los propósitos del docente no pueden subyugar a los del estudiante. lo que, sí puede hacer el docente, es emplear la sugestión con el fin de que esta ayude al estudiante en su proceso. Con el cuidado adecuado, pues de no ser así, el propósito no será el del estudiante, sino del docente. Para esto Dewey (2010) propone que:

(...) El medio, es primero, que el maestro conozca inteligentemente, las capacidades, necesidades y experiencias pasadas de los que está enseñando, y, segundo, permitir que la sugestión hecha se desarrolle, en planes y proyectos por medio de las ulteriores sugestiones aportadas y organizadas en un todo por los miembros del grupo. (p. 109)

Este conocimiento por parte del maestro es lo que permite que se establezcan relaciones horizontales, pues aquí el conocimiento del estudiante toma un papel importante al hacer parte de la construcción de sus propias experiencias posteriores.

Mientras no se considere a la experiencia y a la experimentación la importancia que se merecen, no se podrá cumplir con las relaciones sociales y la educación en la manera como se espera, pues la instrucción y adiestramiento de las escuelas tan solo seguirán construyendo esclavos para una sociedad que no conocen.

### **3. La pregunta como fundamento del aprendizaje, consideraciones a partir de Paulo Freire.**

#### **3.0- ¿La pregunta?**

El regreso a la escuela es uno de los momentos que siempre imaginé, tal vez no como docente, sino como turista, siempre con preguntas en torno a los cambios físicos, tanto de la estructura de la escuela como de la apariencia física de los profesores. Preguntas que permanecen allí, pues la escuela representa uno de los mejores momentos de la vida de cada estudiante, no le cambiaría nada a aquella experiencia en la escuela. Fue allí en donde pase gran parte de mi infancia, al igual que, muchos de los lectores, pero a diferencia de ellos, la verdad, no recuerdo sino los momentos en el descanso, en la rectoría, besando a mis compañeras, escondiendo bolsos, entre otras cosas, que si lo pienso no desvelan los aprendizajes en las clases, ni los nombres de los docentes, ni sus enseñanzas. Y ¿por qué?

En mi mente siempre rondaban las preguntas por las compañeras, por si aún encontraría una huella en la escuela que demuestre que estuve allí, uno de los cuadros que pinte en la clase de artística o si el profesor de artística sigue vivo, imagino que sigue vivo, los docentes parecen inmortales. Debo mencionar que estas preguntas, nunca han sido pensadas con relación a las experiencias “lindas” en donde aprendí de algún profesor, pues no recuerdo ninguna de ellas. Recuerdo otros momentos, recuerdo no ser el estudiante ejemplar, como también hacer llorar a la profesora de inglés, gritarle marica al rector por una ventana, entre otras cosas nada buenas, pero que solo hacen parte de

momentos entorno a la diversión y a mi pésimo comportamiento. ¿Por qué tantas preguntas?

No fui el mejor estudiante, no recuerdo casi nada de lo que intentaron enseñarme, pero siempre he querido regresar a ver la escuela en donde crecí, algún día lo haré, y responderé a muchas de mis preguntas desde mi propia experiencia. pero por el momento veré la escuela desde otra de las muchas perspectivas, ya fui estudiante, ahora como docente, espero nunca como padre, y mucho menos si la educación sigue igual. ¿soy igual que mis profesores?

Al regresar a la escuela once años después, me doy cuenta de que las cosas siguen siendo igual, las estudiantes pasan mejores momentos en los espacios fuera del aula, ríen, juegan, gritan, corren, al igual que yo disfrutaban de las experiencias con sus compañeras, claro que estas experiencias también ocurren en el aula, pero cuando el docente no está allí, pues parece que tuvieran los mismos docente que tuve yo, amargados, aburridos, que solo gritan y que siempre comparan al lambón de la clase con el “indisciplinado”, si, está palabra es sagrada para los docentes, imagino un ritual en el que el docente que sale le otorga al nuevo esta palabra y muchas otras como una herencia, pero no hablaré de eso. ¿es mala la diversión?

Las estudiantes de esta escuela se divierten mucho, es la primera impresión como practicante, pero mientras más se acerca la hora de clase, más se calman los ímpetus de su juventud, al igual que cuando estaba en la escuela. Al regresar a clases las estudiantes son otras, son domadas por el saludo del docente, por su mirada fría, por su lista de notas y aún más por su lista de comportamiento. ¿Por qué temen al docente?

Fuera de las clases se permite algo que no sucede en el salón, algo que me causo mucha curiosidad, pues nunca lo había pensado, ni considerado como parte fundamental para el desarrollo del aprendizaje. Este algo, es lo que hoy se convierte en la tercera categoría de esta investigación: la *pregunta*, y la necesidad de entender esta como parte fundamental para el aprendizaje, con lo cual me atrevo afirmar que una estudiante no puede aprender si de ella no surge la pregunta por aquello que le interesa saber. Afirmación ambiciosa, pues la instrucción y los modelos tradicionales han demostrado que los estudiantes si aprenden, e incluso lo demuestran las pruebas a las que se someten sus conocimientos, pero a lo que me refiero es al aprendizaje de aquello que se quiere aprender, y no todas quieren aprender a pintar. ¿Qué quieren aprender las estudiantes?

Como practicante en Licenciatura en Artes Plásticas, note que las estudiantes tenían *preguntas*, muchas *preguntas*, había un exceso de curiosidad, demasiadas *preguntas*, esto era molesto para un docente en proceso al igual que para un docente experto, pero a diferencia del segundo trate de entender la razón de esto, y en los informes que realice se evidencio que no había un momento para las preguntas en el aula. Lo más difícil era pensar en que esto no se daba ni en la clase de artística, en donde se supone hay más flexibilidad por parte del docente. ¿todas las clases son aburridas?

Durante esta experiencia y en la necesidad de conceptualizar esta categoría, aparece Paulo Freire, quien me da a entender la necesidad de la pregunta en el aula, en el descanso, en la casa, en cada momento de la vida, el preguntar es innato en el ser humano, es natural en las estudiantes, es de todo infante, y merece ser escuchada cada pregunta. Las preguntas son la evidencia sincera del desconocimiento y el

desconocimiento no es debilidad, e ignorancia, el desconocimiento de un tema tan solo, se debe al desinterés en cuanto al tema. Temas que no son importantes para los estudiantes. ¿Es tan utópico pensar en un espacio en donde el estudiante pudiera preguntar?

### 3.1- ¿Qué es la pregunta?

Para abordar a la pregunta, como categoría, se pensó en las necesidades de entender qué es lo que quieren las estudiantes, lo cual no fue posible, pues el estudiantado temía a preguntar. Con el paso por dos instituciones educativas hasta el momento, en estas se comprueba que el estudiantado teme preguntar, las niñas de bachillerato y en especial las de los grados superiores, temen preguntar, y temen porque se ha castrado su curiosidad. Es por tal razón que la pregunta se convierte en un concepto importante para la investigación. Y por ello, se abordará de manera conceptual al igual que con la experiencia. De este modo, el lector podrá realizar el recorrido que se propone para la definición de esta categoría, como la razón e importancia de abordar *la pregunta* como principio y facilitador del aprendizaje. y así comprender el porqué de la manera del texto. *La pregunta*, permite el acercamiento a lo desconocido, pero está, en la escuela siempre es resuelta por el docente, y acaso: ¿es el docente quien debe contestar *las preguntas* que formula un estudiante? ¿son sus respuestas acertadas? ¿el estudiante puede *preguntar*? ¿Cuáles son las preguntas adecuadas en la escuela? Estas y otras *preguntas* serán abordadas en este recorrido. Así entonces, la primera *respuesta*, que se encuentra para definir a la pregunta, es de la Real Academia Española, la cual la define como

1. f. Interrogación que se hace para que alguien responda lo que sabe de un negocio u otra

cosa. 2. f. pl. Serie de preguntas, comúnmente formuladas por escrito. (Real Academia Española, 2019). En realidad, esto, puede no representar una aclaración muy sujeta a lo esperado, pero nos permite entender la poca importancia que podría representar este concepto para la educación, pues al ser un concepto vinculado a está, no se toma como tal.

En el diccionario de filosofía de Ferrater Mora se encontrarán varios autores quienes abordan el concepto de una manera más seria o clara para la investigación, en donde:

El concepto de pregunta (o de interrogación) puede ser tratado desde dos puntos de vista, que llamaremos "lógico" y "existencial". Desde el punto de vista lógico, las expresiones en las que se manifiestan preguntas, o expresiones interrogativas, son objeto de la llamada "lógica erotética" (deafpojjut = "preguntar"). Algunos autores, como M. y A. Prior, han considerado que tal lógica es imposible o que, por lo menos, es sumamente difícil. (...). (Ferrater. 1941. p. 470).

Aquí Ferrater ha propuesto una clasificación para el entendimiento del concepto, el cual sustenta por medio de teóricos como Arthur Prior<sup>19</sup>, Gerold Stahl<sup>20</sup> y David Harrah<sup>21</sup>, quienes estiman la importancia de las preguntas simples y perfectas atendiendo a las respuestas y a la estructura de estas para establecerse de manera adecuada y o correcta. Lo cual establece una necesidad en el orden u organización de la pregunta para poder ser formulada y de igual manera resuelta. Luego aparecerá la definición entendida desde el punto de vista de lo existencial, el cual menciona que:

---

<sup>19</sup> Objects of Thought. By A. N. Prior. Edited by P. T. Geach and A. J. P. Kenny. Oxford and Toronto: Oxford University Press, 1971, pp. ix, 175, £2.

<sup>20</sup> Enfoque moderno de la lógica clásica. Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1958, 187 páginas.

<sup>21</sup> Harrah David. A logic of questions and answers. Philosophy of science, vol. 28 (1961), pp. 40–46. Harrah David. Communication: A logical model. The M.I.T. Press, Cambridge, Massachusetts, 1963, xi + 118 pp. Harrah David. A model for applying information and utility functions. Philosophy of science, vol. 30 (1963), pp. 267–273.

Desde el punto de vista que hemos llamado "existencial", la pregunta o, mejor dicho, el preguntar puede ser considerado como un modo de ser de la existencia humana. Este modo de ser se distingue de un modo de actuar en el cual se interroga por algo distinto del propio ser. No toda pregunta es, pues, existencial; sólo lo es aquella en la que la existencia se hace cuestión de sí misma al preguntar. La existencia se convierte con ello en "cuestionable". Que la pregunta por la propia existencia envuelva o no la pregunta por el ser (v.), ello depende del tipo de pensamiento "existencial" desarrollado. Por ejemplo, para Heidegger, el preguntar es fundamentalmente un preguntar por el ser; en alguna medida, todo preguntar (Fragen) es un "preguntar previo" o "repreguntar" (Vorfragen). Aquello por lo que se pregunta, además, determina de alguna manera la dirección del preguntar y la respuesta. Por eso sólo se puede preguntar por aquello que "se sabe" — con un "saber" que no es un "conocer" en el sentido de "tener información" (Ferrater. 1941. p. 471).

Se podrán encontrar, además de Heidegger, otros autores para los cuales la pregunta se establece de acuerdo a la existencialidad del ser. Estas consideraciones serán importantes en la medida en que se construye el texto.

Para Jeanne Delhomme<sup>22</sup>, (citada en este diccionario) “el tono fundamental de la vida humana es el preguntar, el "ser interrogativo".” (Delhomme, J. citada en Ferrater, 1941, p. 471). De esta manera la pregunta sería parte fundamental de la vida, en la que se debe establecer la importancia de las sensaciones para que se formule la pregunta desde una manera que responde a lo existencial, y la cual determina a la pregunta como parte fundamental de la vida misma. En lugar de buscar una respuesta, como en las preguntas simples, perfectas o lógicas más claramente, establecerá una búsqueda por la misma pregunta, ¿podría ser una manera experimental de buscar el conocimiento?

¿El profesor debe intentar que los estudiantes generen su propio conocimiento? . La pregunta, ¿Es la mejor alternativa para alcanzar nuevos saberes? ¿Se deben dar respuestas

---

<sup>22</sup> Jeanne Delhomme, *La pensée interrogative*, Paris, Presses universitaires de France, (collection « Épiméthée »), 1993, 213 pages.

a las preguntas? Es así como, “(...) las preguntas que realizan los estudiantes son preguntas que esperan, como respuesta, un dato, hecho o definición”. (García Gonzáles & Furman, 2014, pág. 79) pues los estudiantes están condicionados a responder preguntas con saberes que no les interesan. (Freire & Faudez, 2013, p. 69) considera que el sentido de las preguntas se ha olvidado, y para él “(...) todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!” La curiosidad de los estudiantes es el punto de partida que debe aprovechar un profesor en el aula, ya que esta curiosidad es el detonante para las preguntas que permitirán la formulación de otras en el proceso.

Entonces, la pregunta: ¿Es la curiosidad representada formalmente por medio de la pregunta? ¿De qué tipo de preguntas se hablará entonces? ¿Podrías cerrar la puerta? Creo que esta aclaración es necesaria para entender la pregunta como algo más que un pedido de acción. Pero aquí aparece otro cuestionamiento en cuanto al tipo de pregunta que se quiere abordar, pues en la investigación se consideran diferentes tipos de preguntas de acuerdo a las necesidades del investigador, es por esto necesario proponer la pregunta desde la idea de Freire quien insiste:

(...) en que el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta “¿qué es preguntar?”, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de “admirarse”. Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta. (Freire y Faudez, 2013, p. 72)



Con lo que menciona Paulo Freire es evidente la necesidad de generar espacios en donde las estudiantes puedan vivir la pregunta, vivir la indagación, así en principio la misma pregunta subyuga el tipo o carácter de esta, dando prioridad a cualquier tipo de cuestionamiento por parte del educando. Las preguntas que se formule un estudiante en el aula de clases son preguntas potenciales en su diario vivir, el preguntar en la clase trasciende esta para movilizarse en un espacio social con el cual desarrollara una postura crítica frente a su entorno.

La pregunta es el detonante del interés por nuevos conocimientos por parte del estudiante, los cuales siempre están latentes, sin ser aprovechados por los docentes, quienes castran esta curiosidad al no prestarle la importancia que merece cada pregunta que podría formular un estudiante.

El acto de la pregunta es una clara respuesta de la humanidad frente a la necesidad de ampliar el conocimiento de sí misma, de su realidad y su mundo; es un interrogarse por el sujeto, en una clara reacción frente a la necesidad de comprender y desentrañar condicionantes que lo ciñen y que tienden a mantenerlo en la acomodación y la quietud. (Plata Santos, 2011, pág. 146).

Los estudiantes están condicionados, y subyugados por el poder que ejerce el docente en el aula, “(...) se puede decir que la educación en Colombia se ha caracterizado por ser predominantemente conservadora, memorista, pasiva e informativa, muy poco centrada en el enseñar a pensar y a resolver problemas de manera creativa” (Acosta, 2013, p. 114) el docente es quien posee el conocimiento, es quien dicta las reglas del juego en su propio campo, sin permitir la opinión de un estudiante que la globalización convierte en mano de obra a la cual no debería interesarle otra cosa que ser un futuro consumidor, sin voz y sin preguntas que alteren el funcionamiento de lo establecido. Instituciones que tan solo esperan que se “(...) potencien las competencias laborales, dejando de lado las ciencias

humanas; los espacios para pensar de forma crítica, ética, creativa y sensible que posibiliten al estudiante formularse cuestionamientos y tener una postura frente al mundo en el que está viviendo”. (Mariño Díaz, 2012, pág. 191)

Las preguntas se convierten en protocolos que responden a un currículo mal planteado.

Para Olarieta las preguntas tienen un propósito erróneo en la escuela:

“En la escuela el tiempo avanza o se atrasa, los conocimientos se acumulan o se pierden, se olvidan. En esa lógica, la maestra hace las preguntas para verificar los saberes adquiridos, y, a veces, el alumno, para verificar si comprendió bien las consignas del trabajo o los contenidos que le están siendo presentados y de los cuales deberá apropiarse y dar cuenta”. (Olarieta, 2012, p. 115)

Estas tampoco son las preguntas que se quieren trabajar en esta investigación, pues se acercan mucho a las preguntas de pedido de acción, las cuales no satisfacen los intereses de los estudiantes, ni sus necesidades y mucho menos su capacidad de investigación.

Es papel del docente es ayudar en este proceso y entender que “(...) la pregunta se convierte en un espacio para aventurarse con el saber, tener conocimiento sobre los sujetos, conocer sus procesos de pensamiento y establecer un acercamiento más directo con el niño”. (Mariño Díaz, Pulido Cortés, & Morales Mora, 2016, p. 89). Las preguntas tienen un valor para quien las formula, pero “el valor de las preguntas no radica en ofrecer respuestas concretas y fijas como verdades absolutas, sino en incentivar el cuestionamiento, la indagación y el surgimiento de otras preguntas” (Salamanca, 2012, p.192). Que den el papel de importancia que merece un estudiante. “Cuando los estudiantes plantean preguntas revelan que están comprometidos, que la propuesta les resultó interesante, que el objeto de estudio estimuló su curiosidad y motivación”. (García Gonzáles & Furman, 2014, pág. 81). Más que motivación, interés, pues el motivar no genera el mismo impacto que el propio interés de un ser. “La pregunta es la herramienta

intelectual indispensable para el pensamiento productivo, el aprendizaje eficaz, el aprender a pensar. Se erige como una estrategia fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque plantea la apertura hacia la duda” (Camargo & Useche, 2015, p. 146) la curiosidad y el interés, los cuales pueden desbordar en la investigación.

Para Samaca (2016):

Estimular la curiosidad innata en los infantes se convierte en un largo viaje para rescatar talentos a través de relaciones con el entorno y de las diferentes experiencias a las que tienen acceso ampliadas en la vida escolar, enmarcadas en situaciones de aprendizaje que favorezcan cultivar el espíritu investigativo y situar la pregunta como eje del proceso de formación y desarrollo de habilidades, configurándose en otra mirada hacia la indagación del pensamiento del escolar. (p. 95)

La investigación como la curiosidad nacen de las preguntas que se formulan quienes quieren entender y comprender lo que los rodea, esto es algo innato en la niñez, pero se pierde en la escuela, a causa de experiencias que no enriquecen ni fortalecen la curiosidad que grita una niña por medio de sus preguntas. Pero, la pregunta que es resuelta por el profesor está negando la posibilidad de indagación y experimentación del estudiantado, o aún peor, del niño, quien tiene una curiosidad innata que hay que potenciar por medio de experiencias.

Las preguntas que se formule una estudiante en el aula de clases son preguntas potenciales en su diario vivir, el preguntar en la clase trasciende esta para movilizarse en un espacio social con el cual desarrollara una postura frente a su diario vivir.

la pregunta se aprovecha para lograr que los estudiantes, con el paso del tiempo formulen preguntas que contribuyan en sus investigaciones. Sin dejar a un lado el escuchar cualquier tipo de pregunta que se le ocurra al mismo.

El maestro que reconoce y respeta el sentido de totalidad que demandan los niños y jóvenes hará un esfuerzo por ayudarles a desarrollar de la forma más amplia posible su flexibilidad y recursividad intelectual. Los niños y jóvenes, por su parte, respetarán mucho más al profesor que se toma en serio sus preguntas, incluso cuando esto signifique nada más que responder a una pregunta con otra pregunta. Así, por ejemplo, si un niño o un joven preguntan “¿Está el mundo hecho de materia?”, el profesor podría preguntarle “¿Y tú que crees que es la materia?”. O, si pregunta “¿Cómo comenzó el mundo?”, el profesor podría preguntarle “¿Y cómo sabes tú que el mundo tuvo un comienzo?”. Ello exige que el profesor asuma el rol de alguien que, al igual que los niños y jóvenes, se cuestiona y busca comprender (Lipman, Sharp, & Oscayan, 1992, p. 39).

El papel del docente no se basa en responder preguntas, pero tampoco en dejar de responderlas, es importante para un estudiante ser escuchado, pues esto posibilita un mejor entendimiento de las relaciones interpersonales que desarrolla fuera de la escuela.

“el docente no solo está en el lugar del enseñar, sino también en el lugar del aprender”.

(Mariño Díaz, Pulido Cortés, & Morales Mora, 2016, p. 86). El aprendizaje no hace parte únicamente del estudiantado, en la relación de enseñanza – aprendizaje ambos actores aprenden, ya lo diría Faudez (2013):

(...) ante todo el profesor debería enseñar -porque él mismo debería saberlo - a preguntar. Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir. Ya está hecho: esta es la enseñanza actual. Pero yo diría: “La única manera de enseñar es aprendiendo. Y esa afirmación vale tan to para el estudiante como para el profesor. (p. 69)

La pregunta solo es posible en la medida en que el profesor propicie el interés de los estudiantes frente a su desconocimiento, “(...) en síntesis, el lugar del maestro es la actitud filosófica, en la cual se privilegia la pregunta, duda, asombro y deseo por el saber”. (Mariño Díaz, Pulido Cortés, & Morales Mora, 2016, p. 88), los estudiantes en un espacio mediado por la pregunta siempre tendrán cuestionamientos que espera resolver con la ayuda del profesor como un igual (en tanto relación social) que respeta su opinión

y para el cual no hay preguntas ingenuas o mal formuladas, lo que propondrá Paulo Freire como “vivir la pregunta”

Vivir la pregunta, estaría relacionado con la necesidad de entender las experiencias en que se desarrolla el individuo, pues esta experiencia posibilita y facilita las preguntas sobre la misma.

(...) insisto en que el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta ¿qué es preguntar?”, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de “admirarse”. (Freire y Faudez, 2013, p. 70)

Cuando se establece una relación con la pregunta, en la que esta se convierte en un estilo de vida, las preguntas posibilitan otras preguntas como también otras experiencias de las cuales surgirán más preguntas y más experiencias. Si no se reprimen estas al ser formuladas.

La represión de las preguntas de los estudiantes es lo que ha generado el desinterés y el fastidio por la escuela, está, tan solo es un espacio en el que no se quiere estar. La escuela no debería generar repudio por parte de sus actores más importantes, y el peor de los problemas es que este repudio, fastidio inicia desde muy pequeños.

Creo que, ya desde la más tierna edad, iniciamos la negación autoritaria de la curiosidad con frases como “¡Pero a qué viene tanta pregunta, niño!”, “Cállate que tu padre está ocupado”, “Ve a dormir, deja la pregunta para mañana”. Tengo la impresión de que, en última instancia, el educador autoritario teme más la respuesta que la pregunta. Teme la pregunta por la respuesta que pueda tener que dar. Creo, por otra parte, que la represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo. (Freire y Faudez, 2013, p. 70)

Las estudiantes tan solo quieren ir a la escuela a jugar con sus amigas, pues, en muchos casos ni en la escuela ni en la casa se les da lugar a las preguntas, aunque es más trágico en la escuela pues como lo menciona Faudez, el docente teme a la pregunta, es mucho

más fácil seguir las instrucciones de un libro, que tener que responder *preguntas* que no son importantes para el profesor, o que ponen su saber en una posición incómoda. Y no se entiende que “(...) el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el acto mismo de preguntar;” (Freire y Faudez, 2013, p. 72). Comprender la importancia de las preguntas en el aula y en la vida cotidiana ayuda a desarrollar una postura crítica frente a las fuentes del conocimiento.

Si las preguntas permiten el entendimiento y la construcción del saber, ¿Por qué no hay espacio para estas en la escuela? Porque la relación en el aula de clases responde a una manera autoritaria, por parte del poder que ejerce el docente y la escuela como poseedora del saber. Es así como, “(...) la tradición del trabajo en el aula aplica un contrato didáctico, aceptado por profesores y estudiantes, en función del cual al que enseña corresponde plantear preguntas, y al que aprende, responderlas”. (Sanmartí & Márquez Bargalló, 2012, pág. 28). Entonces, no tiene importancia el conocimiento del estudiante, pues el docente es el único que posee el conocimiento. Pero el docente que pretende un cambio en la educación, y en las metodologías de esta debe propiciar la pregunta.

Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta. (Freire, 2013, p. 72)

La curiosidad del estudiantado no debe ser castrada, pues a pesar de su inexperiencia a la hora de formular una pregunta, esta pregunta mal formulada tiene gran importancia para la estudiante en el momento de la indagación. Toda pregunta que formula un estudiante

es importante en su desarrollo investigativo, pues desde allí se puede potenciar el interés por el saber, por el experimentar, por la investigación.

es preciso dejar claro una vez más que nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse. (Freire, 2013, p. 73)

Las acciones a las que se enfrente el estudiante cuando logra formular una pregunta, que represente su interés por el saber, determinarán las maneras de comprender la investigación como construcción del conocimiento, lo cual da lugar a las preguntas mal formuladas. La curiosidad del estudiantado aprobada y reformulada en su proceso educativo le permitirá a este desarrollar posturas críticas frente a los acontecimientos y experiencias a las que se enfrente.

### **3.2- ¿Por qué la pregunta en la escuela?**

¿Para qué preguntar? Sería lo mismo que preguntar ¿para qué pensar? Las estudiantes no son máquinas, y mucho menos son iguales entre ellas, las alumnas son personas, son humanos y son seres autónomos con capacidades e intereses diferentes, seres que deben ser tratados de acuerdo a estas diferencias, a estas capacidades que los une en un mismo interés por el conocimiento. “(...) los niños, como los adultos, no son libres si no disponen de la opción de elegir sus pensamientos y decidir de modo crítico sobre sus actos” (Arraiga, 2015, pág. 74) Y son esas decisiones y posturas críticas las que debe tener un ciudadano que se enfrenta a una sociedad cambiante. Entonces se retoma la pregunta, ¿para qué preguntar? o ¿para qué pensar? y pensar no es solo “razonar” o

“calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa (Larrosa, 1996, pág. 86). La curiosidad de las estudiantes, es representada por medio de la *pregunta, pregunta*, que debe ayudar a formular el docente, y *pregunta* que se construye en la medida que se posibiliten *experiencias* como detonantes de la curiosidad, y con las cuales, se permita la postura crítica del estudiantado como sujeto crítico de su sociedad.

Sujetos críticos en permanente construcción, pues esta manera de pensar “(...) señala o direcciona el pensamiento, establece los límites, permite discernir, analizar y evaluar; características estas de un Pensamiento Crítico” (Camargo & Useche, 2015, pág. 146). Lo cual lleva a la investigación a considerar *la pregunta*, como fundamento para el aprendizaje y la construcción del conocimiento. “(...) en ese sentido, creo que el educando que participa en un proceso de educación permanente tiene que ser un gran preguntador de sí mismo. Quiero decir, no es posible pasar del lunes al martes sin preguntarse constantemente.” (Freire, 2013, p. 75). La estimulación del “acto de preguntar” que menciona Freire es una de las estrategias más importantes para que las estudiantes puedan contribuir en la construcción de su propio conocimiento, siempre mediado por el docente y la relación de éste con sus experiencias pasadas.

El conocimiento del niño y la niña y de su entorno es una oportunidad desde donde se puede acceder a su mundo, al observar la manera como se relacionan con sus iguales, al escuchar sus lenguajes, favoreciendo en la interacción su curiosidad alrededor de la pregunta como dispositivo de indagación y ruta para connaturalizar la investigación, como elementos que contribuyan al mejoramiento de la práctica pedagógica. (Samacá Bohórquez, 2016, p. 92)

En toda relación con un estudiante deberían considerarse sus conocimientos previos, sus intereses y su *pregunta*, no permitir esta última es lo que se entiende por burocratización



de la *pregunta* “(...) Para dimensionar esa burocratización de la *pregunta* basta con mirar los textos que se utilizan. Las *preguntas* son *preguntas* que ya traen incluida la respuesta. En ese sentido, ¡ni siquiera son *preguntas*! Son respuestas, antes que *preguntas*.” (Faudez en Freire, 2013, p. 76). Sin *preguntas* no hay manera de que el estudiante se interese por la educación, la falta de la *pregunta* en el aula reprime la curiosidad, castra la curiosidad.

Es difícil inscribir en esa forma de relacionarse con el tiempo la propia experiencia del mundo y trabajar sobre ella. Es eso lo que Matheus Augusto distingue. Al aula él no puede llevar “sus” preguntas porque, como él mismo dice, allá solo se pregunta para informarse o para entender lo que se debe hacer; pero las preguntas que él se hace, aquellas que lo inquietan, esas que le aparecen a la noche cuando contempla el cielo, no se satisfacen con la información. (Olarieta, 2012, p. 115)

Como el caso de Matheus, hay muchos otros que permiten evidenciar no solo el miedo del docente a la pregunta, sino también que no hay lugar para esta por parte del estudiante. en el informe de practica #4<sup>23</sup> el investigador menciona un caso similar en el que la docente del área de artística se asusta al escuchar la siguiente duda de una de las estudiantes durante una exposición por parte de algunas de sus compañeras: ¿Qué es el neoclasicismo? Pregunta dirigida a la docente, a lo que la profesora responde de una manera grosera que, no moleste y que preste atención.

Así mismo, se podrían citar muchos otros ejemplos que no solo están en el artículo de Olarieta. Sino que tal vez todos los docentes han escuchado o peor aún practicado en algún momento de su carrera. Cuanto más estúpido sea el pueblo, menos preguntara, y menos juzgarán las acciones de sus dirigentes, un pueblo estúpido permite que el gobierno actúe de la manera que actúa. El conocimiento que surge de las preguntas de

---

<sup>23</sup> Informes de la práctica docente 2017. Ver anexos, informe Numero 4.

quien pretende aprender, le permite construir una postura crítica frente a la sociedad en que se construye como ser.

### 3.4- ¿Para qué la pregunta?

Los docentes en su “labor” de educadores deberán realizar un ajuste a sus maneras de entender la relación enseñanza – aprendizaje, pues está, no se puede vasar en la instrucción, los estudiantes no son soldados. De esta manera “Los docentes han de asumir el reto de acompañar a los estudiantes a formular nuevas preguntas, en un constante indagar, en propiciar situaciones de reflexión y análisis por medio del diálogo para encontrar significado a los saberes y sus experiencias.” (Mariño Díaz, 2012, pág. 206). Y más importante aún para generar en ellos un interés por la investigación como respuesta autónoma a sus preguntas.

Asumir la investigación como estrategia pedagógica en las prácticas educativas, desde la escuela hasta la universidad, permite, entre muchas otras cosas, que jóvenes estudiantes, desde un trabajo de indagación permanente a partir de la pregunta, puedan formarse como investigadores, y promover distintas formas de construcción colectiva y social del conocimiento, en las que ya no solo son los grupos de científicos acreditados los únicos convocados a participar en dicha construcción. (Plata Santos, 2011, p. 143)

Aunque los conocimientos se desarrollan en las comunidades científicas, es importante abordarlos desde la escuela, aprovechando los intereses de los estudiantes y la capacidad que tienen los niños para preguntar, lo cual potencia su actitud investigadora aprovechando la relación que tiene está con él “(...) conocimiento de sí mismo, se constituye en distintas formas en la actitud general, como una relación con uno mismo, con los otros, con el mundo, y con el inventarse a sí mismo” (Acosta, 2013, p. 113).

Una reinvencción que parte de las preguntas como de las experiencias, que se desarrollan en el aula de clases, pues sin preguntas ni experiencias, no habría construcción del conocimiento colectivo, e individual que podría construirse en la escuela. “Una estrategia clave para acercar el quehacer de la investigación en el aula es la pregunta, a través de la cual los estudiantes pueden asumir una posición activa, de interés frente al conocimiento” (Plata Santos, 2011, p. 143). Este interés por la investigación puede desarrollarse siempre y cuando se consideren todas las propuestas planteadas por estos autores y la capacidad de generar un interés por una actitud investigativa.

La actitud investigativa como experiencia de la infancia es el modo cómo representan los educandos su capacidad de asombro y cuestionamiento de todo y por todo, es el espacio y el lugar donde pueden fecundar las más valiosas experiencias educativas como un tipo de experiencia de infancia sin medida, sin proporción, como una infancia escolar y política asociada al aspecto investigativo (Acosta, 2013, p. 113)

Es importante recalcar la importancia de la pregunta y la importancia de esta, en el cierre de esta segunda categoría, “(...) cuando está presente en la pregunta un verdadero interés, el conocimiento adquiere sentido, no es olvidado, es incansable su búsqueda, se convierte en una experiencia y posibilidad para descubrir nuevos mundos, imaginar diversas propuestas”. (Mariño Díaz, 2012, pág. 203). Los niños y su curiosidad pueden generar nuevas experiencias tanto para ellos, como para todo aquel que tenga la oportunidad de relacionarse con estos diferentes intérpretes de la realidad, por esto “(...) la pregunta es el signo vivo de que los niños no son indiferentes; por el contrario, son sensibles, no se encuentran encasillados, ni ven el mundo como algo realizado y establecido”. (Mariño Díaz, Pulido Cortés, & Morales Mora, 2016, pág. 91).

Entonces cómo no considerar la *pregunta* como concepto fundamental en la relación enseñanza-aprendizaje, cuando está es la fuente de todo conocimiento. El preguntar se hace necesario en el aula si el interés del docente es cambiar el mundo.

### 3.5- ¿Esto es preguntar?

La *pregunta* como se viene afirmando, ha sido la partida de todo aquel conocimiento actual que ha permitido un enriquecimiento del mismo conocimiento a partir de otras *preguntas* que continúan apareciendo y reformulándose con el paso del tiempo. En la escuela la *pregunta* juega un papel aún más importante, pues supone que, “¿para qué preguntar si no es para que las *preguntas* nos permitan tener otras calidades de *experiencia* de pensamiento y de vida, dentro y fuera de la relación pedagógica?”

(Kohan, 2009, p. 66) Lo cual hace posible la construcción de los procesos y eventos que ocurren en la escuela y que permiten que aquel estudiante pueda llegar a ser un buen preguntador, como sujeto crítico de sí mismo y de su contexto.

Cuando el docente, no considera el saber y mucho menos atiende a las *preguntas* de los estudiantes, el docente se ubica en una posición colonizadora en la que pretende subyugar a los estudiantes, sin importarle sus tradiciones, lo cual lleva a los procesos educativos a

la posición errónea de la que se ha venido hablado. Y acaso, ¿es este el papel de la escuela?

En estos espacios que se proponen en los próximos capítulos, se le brinda la posibilidad al estudiante de preguntar, de ser escuchado y de reformular sus *preguntas* con el enriquecimiento que se brinda en una comunidad con los mismos intereses, los cuales, cabe recalcar, debe propiciar el docente con un propósito investigativo. Pero para llegar a la investigación, primero hay que iniciar por permitir la *pregunta*, entender la *pregunta*, apreciarla, y aprender a modificarla pues esta como menciona Plata:

(...) es generadora de una estructura abierta, de rizoma, con múltiples entradas y salidas que sirven de guía o camino para emprender las búsquedas; promueve aperturas y rupturas frente al conocimiento preexistente, y la interiorización de actitudes de permanente búsqueda, y enseña el valor de cuestionar y cuestionarnos, de problematizar y problematizarnos, asumiendo el reto de ser sujetos críticos en permanente construcción. (Plata Santos, 2011, p. 150)

Que el estudiante conozca las respuestas de los exámenes no implica que tenga la capacidad de responder de una manera creativa a los entornos sociales en los que se desarrolla, pero el preguntarse sobre estos entornos y analizar posibles respuestas si le ayuda a comprenderlos para adaptarse.

El nuevo contexto al que se enfrenta cada docente, es una ruptura con relación a sus saberes, lo que implica la necesidad de que este, sea observador, comprensible y tenga la intención de aprender. “(...) O aprendemos a superar la negatividad que implica la ruptura para entender y aprender lo positivo del nuevo contexto, o perecemos en el exilio.” (Freire y Faudez, 2013, p. 38). No comprender, ni aprender las características

disponibles de una nueva cultura nos pone en exilio de esta, en una posición en la que no puede encontrarse un docente. Es permanecer sin estar. “Solo a partir de *preguntas* se buscan respuestas, y no al revés” (Freire y Faudez, 2013, p. 69) Las *preguntas* que no son formuladas no requieren una respuesta, pues las respuestas que se dictan en la escuela no le interesan al estudiante, y mucho menos si este tiene otros intereses.

Escuchar las *preguntas* del estudiantado le brinda la posibilidad de continuar formulando *preguntas* entorno a lo que le interesa, entorno a ese saber que quiere aprender, pero no habrá un saber que el estudiante quiera aprender, cuando este no es de su interés. El docente está en la tarea de propiciar los espacios para que el estudiante construya su conocimiento a partir de las *experiencias* que le brinde el docente y de las *preguntas* que se permitan en los espacios en que se moviliza el conocimiento.

Luego de este recorrido teórico realizado por estas dos primeras categorías es gratificante notar como la *experiencia*, como la *pregunta*, se relacionan entre sí. La *pregunta* entonces, jugaría un papel importante en la educación, pues sin *preguntas* no habría conocimiento, y sin *preguntas* por parte del estudiante el papel del docente podría realizarlo un tutorial de YouTube.

#### **4. La pregunta, la experiencia, la educación artística y su ciclo en la educación**

Al no establecer un orden entre estas tres categorías, lo que se pretende es que el lector evidencie en su recorrido por este capítulo, que en la relación cíclica entre *la experiencia*, *la educación artística* y *la pregunta*, se puede manifestar un punto de partida desde cualquiera de ellas, pues, así como una *pregunta* genera nuevas *experiencias*, *la educación artística* puede ser una *experiencia* que genere *preguntas*.

Al vivir *la experiencia* docente en la institución educativa, surge el interés de proponer una manera diferente de plantear la materia de artística para la institución y más importante aún, para las estudiantes, en donde éstas, tengan la posibilidad de expresarse de una manera crítica, reflexiva y activa en cuanto a la artística como materia que debe permitir la experimentación con el hacer, desde el pensar, para que así por medio de *la experiencia* y *la pregunta* se genere el conocimiento.

Para que esto se diera, fue necesario entender que la educación artística “no se puede reducir a la enseñanza de conocimientos instrumentales, por el contrario, debe estar enfocada a desarrollar todos los aspectos que componen la unidad en la cual está conformada la personalidad del ser humano” (Palacios, 2015, p. 14) “En ese orden de ideas, los procesos formativos contribuyen al encuentro con el otro, como oportunidades para reconocerse en y con el otro, para redescubrirse a uno mismo, para llenar de sentido aquello que a primera vista resultó banal” (Romero Sánchez, 2012, pág. 96).

Cabe aclarar que la educación artística de la cual se habla se centrará únicamente en los aportes que esta puede hacer en el campo plástico y visual, sin involucrar la música o el teatro. Además de recalcar que la educación artística “en el sistema educativo no consiste

en la formación de artistas, para eso se encuentran las instituciones especializadas, pero si debe brindar el conocimiento de las técnicas, los recursos, los materiales y su organización, la posibilidad de expresarse y comunicarse”. (Ros).

Lo cual se remeda en las instituciones de básica y media, pues en las que estuve como practicante, y como docente nunca se evidencio la oportunidad de que el estudiante se expresara o comunicara de una manera natural.

En este proceso investigativo y como docente, se logra entender que la relación cíclica de la que se habla, permite que entre el estudiante y el docente se desarrolle una relación horizontal con el saber, pues en la puesta en marcha del acercamiento a la comunidad en la cual me encontré, se evidencio que la desarticulación entre cultura y escuela no permite que el saber cultural, se movilice en la escuela de una manera en la que las estudiantes disfruten de sus experiencias escolares practicando aquellas tradiciones que desde sus casas se les brindan.

En la ENSLAP, me encuentro con este problema de desarticulación, entonces, se propone desde mi proyecto pedagógico que las estudiantes generen *preguntas* en cuanto a lo que sucede alrededor de la escuela, lo cual lleva a generar *preguntas* entorno a lo que es el muralismo, pues al estar tan cerca de la Universidad Pública, se tiene contacto directo cada día, con las manifestaciones artísticas que los estudiantes universitarios realizan en su sentir protestante y/o sensible. Estas *preguntas* entorno al mural, nos permiten en nuestra relación horizontal, proponer un ejercicio de creación, que responda a las necesidades y pensamientos de estas estudiantes, lo cual se convierte en *la experiencia* artística que surge de una *pregunta* por el contexto. Un trabajo muy experimental, en el



que el ciclo de esta triada permitió entender que *las preguntas*, como *las experiencias*, hacen y son parte de la comunidad educativa, y que desde su explotación, pueden surgir aprendizajes artísticos que respondan de manera conjunta con las necesidades de la escuela. (Imagen 2) Las estudiantes en su heterogeneidad, son personas que reclaman espacios en donde comunicarse, trabajar y experimentar desde el interés individual por temas que pueden ser un detonante homogéneo que las involucre activamente en la reflexión por medio del interés por el hacer plástico de la imagen o práctica artística como obra.



*Imagen 2. estudiantes de ENSLAP. 2018. Realizando el boceto sobre la pared. (acervo personal).*

Conocer el lenguaje de la imagen, permite no solo su lectura, sino su discusión. La formación artística de una estudiante debe enfocarse en los problemas de la sociedad, y aquellos espacios en que se desarrolla como parte de la misma, es por esto que *la experiencia* artística para la investigación también se define como:

La experiencia artística —y, más en general, toda experiencia estéticamente relevante— nos orienta hacia una concepción relacional de la realidad, la verdad y el conocer, por cuanto nos instala en una trama móvil y dinámica de realidades que son «nudos de relaciones». Esta instalación nos permite configurar un estilo de pensar flexible, abierto y sólido a la par, capaz de comprender la densidad entitativa de las realidades que no tienen la opacidad de las meras cosas, pero no se diluyen en meras relatividades (Quintas, 2010, p. 80).

La experiencia artística, como conocimiento estético y en el hacer, puede no ser de importancia para los estándares de calidad, pero en el desarrollo de esta *experiencia*, la estudiante tendrá la posibilidad de desarrollar una postura crítica frente a la necesidad de *la pregunta* por la sociedad, y logrará desde el trabajo conjunto, desarrollar propuestas artísticas que respondan a sus intereses, y las propuestas contemporáneas de su contexto y cultura (Imagen 3). Lo cual evidencia que

La experiencia artística, bien comprendida en su interna articulación, nos ayuda a clarificar un puñado de temas concatenados. La visión conjunta de todos ellos permite ver al trasluz, en su génesis, la estructura del proceso formativo y, consiguientemente, la orientación que debe seguir para llegar a buen término (Quintas, 2010, pág. 39).

El proceso en el que se ve envuelta la estudiante a la hora de vivir *la experiencia*, en la educación artística por medio del hacer plástico, permite la vinculación de *la experiencia* del lenguaje que se desarrolla en estos procesos, posibilitando, propiciando y dando lugar a al ciclo de la triada.



*Imagen 3. estudiantes de ENSLAP. 2018. En terminación de su propuesta artística. (acervo personal).*

*La pregunta* potencializa la *experiencia* artística, el preguntar por el ¿cómo? ¿Por qué? y ¿para qué? Son cuestionamientos innatos y necesarios a la hora de emprender el camino por el desarrollo de trabajos plásticos, “¿para qué preguntar si no es para que *las preguntas* nos permitan tener otras calidades de *experiencia* de pensamiento y de vida, dentro y fuera de la relación pedagógica?” (Kohan, 2009, pág. 66), es necesaria una *pregunta* filosófica en el aula, en la enseñanza. Aunque más que una *pregunta* filosófica, para no ahondar en el concepto, *la pregunta* que se propuso está sujeta al pensamiento de Paulo Freire en cuanto a entender esta como una manera de vivir la curiosidad.

El olvido de *la pregunta* en la enseñanza impide que el estudiantado se exprese de una manera artística, en donde deja además de responder a sus intereses y a reflexionar sobre lo que ocurre en el aula, Faudez afirma que “el origen del conocimiento está en *la pregunta*, o en *las preguntas*, o en el acto mismo de preguntar” (Freire & Faudez, 2013, p. 72). De esta manera, *la pregunta* es un dispositivo para construir una *experiencia*

artística, pues la curiosidad del estudiantado se formula mediante *preguntas* que potencializan *la experiencia* artística, la educación de las artes no son manualidades y la educación en general no responde *las preguntas* del estudiante.

La educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento (Freire & Faudez, 2013, p. 76).

Las estudiantes no buscan respuesta a *preguntas* que no han formulado, quieren responder sus *preguntas*, *preguntas* que surgen en sus experiencias vitales, en los encuentros con el otro, en su relación con los procesos culturales en los que se desarrolla como miembro de una comunidad de la que hace parte.

Los Encuentros de Experiencias Significativas han propiciado la estructuración, la comprensión, la definición y la expansión de un campo de saber que, en su totalidad, emerge en el sistema social como un espacio de debate y de tensiones que aporta a los cambios socioculturales requeridos en el momento histórico. (Bustamante, 2012, p. 226).

En la relación con el otro la estudiante y el docente, pueden desarrollar su proceso de socialización, de conocerse y de conocer las maneras en que se desarrollan las comunidades, para desde allí, proponer prácticas que respondan a sus *preguntas* por medio de la creación, (Imagen 4) y no es solo el estudiantado quien logra esto, el docente de artística en su entendimiento del arte se puede hacer partícipe desde la creación.

Cuando se entra en relación con otro que pertenece a un contexto distinto al propio, cobra relevancia un supuesto: asumir la observación del propio contexto como principio de creación. Un lector atento de los contextos facilita una interlocución desde los sentidos, desde el gesto; desde la palabra que construye, que problematiza, que atisba sorpresa y extrañamiento hacia lugares no determinados. Cabe anotar que ese otro deviene un nosotros, deviene comunidad (Romero Sánchez, 2012, pág. 98)

La construcción de comunidad, inicia desde el entendimiento de la misma comunidad, lo cual no puede ser posible, si desde la escuela no se entiende el contexto en el que pasan la mayor parte del tiempo sus estudiantes, por esta razón, desde la *educación artística* en la que me vi envuelto, se propuso el entendimiento de aquellas manifestaciones artísticas que surgían alrededor de la escuela, lo cual llevo a las estudiantes a proponer la idea del muralismo en el interior de la escuela, respondiendo a *preguntas* que en cada grupo se generaron, *preguntas* como: ¿Cuáles fueron las mujeres más importantes en los avances de la ciencia? ¿Por qué es importante la mujer? y ¿Quién dice que la mujer no tiene las mismas capacidades del hombre? *Preguntas* que se respondieron desde la creación, la imaginación y desde la *experiencia* artística (Imagen 5), por medio de murales de gran formato realizados por ellas mismas en la clase de artística. Y acaso estos procesos no hacen parte de la educación.

La experiencia artística –en el orden de producción de las formas y del goce estético– es, junto con la experiencia científica, uno de los caminos que conducen a la percepción del mundo en su eterna novedad. Tan necesario como desarrollar en el individuo la capacidad de pensar con lucidez, es desarrollar los poderes de la imaginación, esta imaginación que es uno de los grandes resortes de la invención, así como la fuente de creación artística (Ramírez García, Guijarro, & Marín Díaz, 2010, pág. 2)

Permitirles a las estudiantes *la pregunta*, y *la experiencia* en la *educación artística* les brinda la posibilidad de explotar su capacidad imaginativa y creadora, no se necesitan cuadernos para realizar planchas, no se necesitan instrucciones por parte del docente, se necesitan espacios para pensar, para *preguntar*, para “vivir la pregunta” (Freire) se necesitan de igual manera espacios para que estas *preguntas* se respondan por medio de *las experiencias* artísticas y que estas *experiencias* generen otras *experiencias* que enriquezcan las anteriores, permitiendo así el *principio de continuidad* de Dewey, y llevar

a cabo este ejercicio permite entender, qué, como menciona Acaso, *la educación artística no son manualidades*.

Que la escuela, como el docente logren entender la necesidad de esta triada, y el ciclo que se puede establecer entre ella, le brinda otras posibilidades a *la educación artística*, a las estudiantes y a la comunidad, pues todas estas mentes que están en crecimiento en la escuela, hacen parte de comunidades que serán transformadas por ellas mismas desde su capacidad imaginativa y su manera de entender y apropiar su contexto y su cultura.



*Imagen 4. Pintura del autor, resultado de la experiencia y entendimiento del contexto. @ellas. 2018.*

*(acervo personal).*



*Imagen 5. Resultado de la propuesta de las estudiantes de ENSLAP. 2018. (acervo personal).*

## 5. Metodología

### 5.1- Construcción a partir de un paradigma cualitativo

Durante el proceso investigativo, y especialmente en el recorrido de acercamiento, comprensión y análisis subjetivos de las poblaciones con las que durante estos 2 años se tuvo contacto en diferentes medidas, dadas las circunstancias de tiempo – espacio, que muchas veces afectan o facilitan estos encuentros, se pensó siempre en *la pregunta* del; ¿por qué la educación artística funciona de esta manera? y como; ¿cómo educador del área de artística debo proponer otras maneras? *Pregunta*, que ha llevado al investigador a realizar este abordaje y propuesta que hoy se plantea para la educación artística.

De esta manera entonces, se propone el estudio de las características contextuales en las que se desarrollan las poblaciones en las que se encuentran las instituciones en donde como docentes, se debe realizar un ejercicio pedagógico, en el que el maestro comprenda, entienda y apropie las características culturales de la región, para desde allí proponer su plan de acción con las comunidades educativas, de no realizar este ejercicio tan simple, en el que se debe disfrutar de cada caminata, de cada café, de cada invitación por parte de los padres, de cada historia de las nonas de la región y en especial de las historias de los estudiantes, el docente tan solo será un instructor y adoctrinador de ejercicios artísticos.

Para abordar la investigación, se establece la necesidad de apropiar el enfoque Cualitativo como ejercicio de análisis y generador de conocimiento en el que se logran establecer las relaciones sociales y culturales de las poblaciones en las que se desarrolla el ejercicio, y entendiendo que este enfoque, se encarga de estudiar los fenómenos, experiencias y saberes que se establecen con estos contextos. Para Sampieri el enfoque Cualitativo se



encarga de “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.” (2014, pág. 8). Dado esto, el papel como docente debe responder a las necesidades y características de una población, para desde allí proponer las mejores herramientas y técnicas para el desarrollo de la clase de Educación artística en la escuela.

El enfoque Cualitativo a demás representa un estudio de los fenómenos que ocurren antes durante y después de la intervención investigativa, y basado en esto, el planteamiento del problema ha venido transformándose a lo largo de la investigación, pues el trabajo con estas comunidades siempre es cambiante debido a todos los acontecimientos circunstanciales por los que nos vemos inmersos en la cotidianidad. Dentro de las características más importantes para trabajar de la mano con la perspectiva cualitativa se encuentra que “se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (Hernández Sampieri, 2014, p. 8) de acuerdo con esto, y lo que se ha mencionado antes, es importante que el docente de la educación básica y media realice en su labor docente un trabajo investigativo en la comunidad.

Una segunda característica para Sampieri, que responde a las necesidades del investigador es que el ejercicio investigativo se convierte en una interpretación subjetiva, pues:

se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. (2014. p. 8)

En el texto de Sampieri se encontraran muchas otras características que le brindan a la investigación la necesidad de ser abordada desde un enfoque cualitativo. Pero ahora que se entiende esta necesidad, es evidente que la investigación que se realiza responde o respondera en alguna medida a *las preguntas* que se planteo el investigador en un principio, pues como se ha mencionado en capitulos anteriores, *la educación artística*, además de mantenerse subyugada por metodos y necesidades de medición del saber, tampoco entiende el contexto y características culturales de los pobladores y la region y aun menos de los estudiantes.

Dado esto el enfoque Cualitativo que se le ha dado a la investigación tiene como objetivo facilitar al investigador la interpretación y analisis de los espacios en donde un estudiante de básica y media se desarrolla como sujeto que no solo esta en la escuela, sino que hace permanencia en otro tipo de espacios que hacen parte de su vida y lo transforman diariamente como sujeto educador y educado en entornos en comun con otros, lo cual es además necesario aprovechar.

En el trabajo de interacción e introspección que se realiza con las *comunidades educativas*<sup>24</sup> se evidencia la necesidad de que el estudiante sea escuchado, sea atendido, comprendido y guiado en su necesidad, gusto y amor por todo lo que ocurre en su comunidad, pues muchos de estos estudiantes, tan solo conocen estos espacios. Y desde este momento de escucha, se puede establecer la propuesta para la clase de *educación*

---

<sup>24</sup> Estas comunidades educativas que se mencionan, son todos aquellos espacios en los que se desarrolla el estudiante como ser.

*artística*, pues sus *preguntas*, sus *experiencias* y sus practicas son fundamentales para la construccion de un saber fundamentado desde sus estilos de vida.

En la reconstruccion y cuidado de las características de la comunidad educativa, el ejercicio holístico que realiza el investigador responde siempre a *las experiencias* y fenomenos de la misma comunidad. Y como se ha mencionado durante este capitulo, esta es y debe ser la tarea del docente, del maestro y/o profesor de la educacion basica y media.

En este recorrido por el enfoque Cualitativo se abordo unicamente la propuesta metodologica de Sampieri, intentando responder a a las 12 características de su texto Metodología de la Investigación, y así, darle a entender al lector el porque de está.

Para el ejercicio de recoleccion de informacion se trabaja las Bitacóra de artista, en las que los dibujos, fotografías, apuntes y pensamientos del investigador se convierten en una de las fuentes de informacion que logran y logran mantener el enfoque que se le ha dado al trabajo de Investigacion Creacion que se propone como metodologia de esta investigacion, y de la cual se hablara mas adelante.

No se presentan los anexos de la Bitácora, pues en el proceso experiencial nunca se trabajo pensando en una comunidad educativa clara, pues no soy docente de ninguna institución.

## **5.2- La antropología como sustento de una investigación sobre el ser humano y su cultura.**

¿Qué es la Antropología? Es la primera pregunta que el investigador se plantea a la hora de proponer un título tan ambicioso, para luego hablar de la Investigación Creación. De esta misma manera aparece la pregunta ¿Qué importancia tiene el ser humano y su cultura en una investigación como esta? Para intentar responder a estas dos preguntas se abordará a Marvin Harris, como el autor más pertinente para responder a estos dos interrogantes.

La antropología es la ciencia que estudia las manifestaciones culturales y sociales que determinan a una comunidad, con esta afirmación el texto podría terminar, pero no sería lo más adecuado. Para Harris la antropología “es el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos y de sus estilos de vida.” (Harris, 2001, pág. 13) se espera que esta definición responda a la necesidad de la antropología en el entendimiento de las tradiciones culinarias y de alfarería que muchas culturas aún conservan.

La antropología se divide en diferentes ramas que se especializan en el estudio de focos de interés relacionados con estos conceptos mencionados anteriormente por Harris, para esta investigación se realizara el estudio antropológico no desde lo humano, sino desde la relación de las tradiciones de los contextos de los estudiantes y los humanos que mantienen y transmiten estas tradiciones en la cultura. Pues la antropología también “se ocupa de las tradiciones aprendidas de pensamiento y conducta que denominamos *culturas*. (Harris, 2001, pág. 13). Y el entendimiento de la cultura y sus actores es lo que permitirá establecer la manera adecuada de proponer el área de *educación artística*.

La anterior definición hace parte de lo que Harris propone más adelante como la antropología *cultural*, la cual como ya se dijo, se ocupa de la descripción y análisis de las

culturas, este estudio responde a las hipótesis y teorías que se han planteado entorno a los estilos de vida del humano. Para la investigación que se presenta, este estudio representa un factor importante, pues permite entender como estas tradiciones antiguas, y modernas son apropiadas por las nuevas generaciones, si es que lo son, pues en la práctica docente se evidencia que muchas de las tradiciones culinarias como tradición cultural empiezan a morir junto a la última generación que se permitió aprenderlas.

En el camino pedagógico por el que se moviliza el docente actualmente, es fácil para este realizar el análisis de las poblaciones por las que ejerce su labor docente y entender que este ejercicio comparativo también hace parte del estudio antropológico que puede plantear en su investigación, pues cada uno de estos objetos de estudio representa diferencias que permiten un mejor entendimiento de cada cultura.

Las experiencias humanas de cada uno de los eslabones de un grupo social en el que ocurren experiencias culturales representa un objeto de estudio entorno al saber y el conocimiento que puede y debe ser transmitido en cada generación. Para la escuela, como para el docente, esto no parece ser importante, pues incurriría en la necesidad de realizar mucho más trabajo, y no les pagan por investigar. Triste, en la medida en que la labor docente deber ser un ejercicio investigativo constante, el cual se disfruta.

Para responder al segundo interrogante realizado al inicio del texto, se entenderá la cultura como el “conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (...)” (Harris, 2001, pág. 19) entre los estilos de vida de las comunidades es evidente mencionar todas aquellas tradiciones que aun hoy son

fáciles de conocer gracias a la endoculturación en alguna medida, pues han permitido que tradiciones tales como los amasijos y la alfarería de muchos pueblos de Colombia se conserven. En este caso, se logró un acercamiento únicamente con algunas regiones de Boyacá Colombia. Para Edward Burnett Tylor citado en Harris

la cultura... es su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad. La condición de la cultura en las diversas sociedades de la humanidad, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, constituye un tema apto para el estudio de las leyes del pensamiento y acción humanos (1871:1). (Burnett en Harris, 2001, pág. 20)

la cultura como representación de estas tradiciones, es la que permite ahora proponer la investigación creación como ejercicio investigativo con el que se espera lograr llevar la cultura al aula y el aula a la comunidad de tal manera que tradiciones como las de doña Juana, no se pierdan.

Aunque la endoculturación no representa el mejor ejemplo de educación, pues muchas veces se establece mediante una relación de poder en la que las estudiantes son obligadas a aprender de los adultos, lo cual no se pretende en este ejercicio, pues como docente, se incurriría en las prácticas tradicionales de la actualidad, entonces, pues más que obligar se trata de hallar la manera en que estas prácticas lleguen a la escuela por medio de herramientas propuestas por los docentes, y así mismo lograr que otras comunidades conozcan este saber cultural. A esto, Harris lo denominara difusión.

Por tal razón, la difusión de algunas de las prácticas culinarias tradicionales de las regiones de Boyacá, tales como la preparación de amasijos como las almojabanas, los pandeyucas, la mantecada, se convierten en un proceso artístico que responde a un ejercicio artesanal, en donde la artesanía como menciona Sennett “(...)designa un

impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado.” (Sennett. 2009. p, 12) en el que los estudiantes moldean las recetas que las nonas comparten en el estudio antropológico que se realiza como docente. Llevar entonces estas tradiciones a la escuela se convierte en un reto que además desestabiliza las maneras tradicionales de entender la educación artística.

Llevar estas tradiciones al aula como un ejercicio artístico que responde a las necesidades de difusión del saber ancestral que empieza a perderse, se convierte en una propuesta para *la educación artística*, por lo que surge la pregunta del ¿cómo generar la curiosidad o el detonante para que el estudiantado se interese por estas prácticas en sectores periféricos?

La respuesta a esta pregunta se logra vislumbrar en la medida en que se lleva a cabo el ejercicio mediante la investigación creación, que además surge de la relación entre las tres categorías presentadas anteriormente. Categorías que se abordan como un ejercicio mediante el diálogo con la comunidad lo cual permite a la investigación, como afirma Gago (2011) una “(...) mirada de la diversidad como diferencia presente en cualquier recorte de la realidad humana. Considero a la Antropología como la disciplina que permite acercarse críticamente y desnaturalizar las categorías y supuestos cotidianos que construimos como obvios y “normales”. (p.19) y que además permiten el acercamiento a las comunidades de una manera sensible.

Es por estas razones que la antropología y mediante sus características permite el ejercicio de conocer a las comunidades y culturas en donde el docente desarrolla y

desarrollara su labor, facilitando el entendimiento y apropiación de tradiciones culturales que deben ser conservadas desde los actores que movilizan la escuela, dándole además un sentido de pertenencia a los estudiantes por sus abuelos y abuelas.

### **5.3- La investigación - creación, ¿Cómo generar una experiencia artística en la escuela, partiendo de una pregunta o una obra?**

La Investigación - Creación es un método poco trabajado en la investigación a causa del mito de su poca rigurosidad científica, y de lo que representa el paradigma de la investigación científica, por tal razón el proceso investigativo que se lleva a cabo permite además de plantear esta tesis, formular la conceptualización del método para próximos investigadores. Desde el 2014, Colciencias reconoce a esta metodología como generadora de conocimiento mediante la convocatoria 693.

El proceso investigativo que parte del enfoque cualitativo, y su carácter de representar todo aquello que se observa de una manera lógica e inductiva permite a su vez realizar el ejercicio antropológico del contexto escolar, convirtiendo este en el objeto de estudio de la Investigación – Creación que a partir de este momento se pretende explorar, y presentar de tal manera que vislumbre la necesidad de este método.

Para la ciencia puede que el arte y el papel del artista no represente un trabajo investigativo con el suficiente soporte teórico en el cual se fundamente, pues “Cualquier otro tipo de conocimiento que no se configure bajo las reglas teóricas de la cientificidad, es descalificado por la normatividad de los saberes hegemónicos” (Silva-Cañaveral, 2016. p, 51) además de que el artista al parecer, no pretende consolidar su investigación



de una manera científica, sino por medio de su obra, la cual representa únicamente una mirada subjetiva para el espectador o una propuesta en la que el espectador interactúa con ella sin comprender el proceso investigativo tras la propuesta u obra. Lo cual ha llevado a algunas personas como en el caso de Daza, a cuestionarse si “¿La investigación creación puede ser considerada un método de investigación generadora de conocimiento?” (2009. p, 87) pregunta que abordara Daza y el investigador en este capítulo.

La investigación responde al análisis y estudio de fenómenos que se presentan como detonante para el investigador, Sampieri define la investigación como “(...) un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema.” (2014. p, 4) este estudio sistemático puede abordarse desde los paradigmas cuantitativo, cualitativo o mixto. Para la presente investigación se realizó un estudio cualitativo ya que lo que se pretende es entender los fenómenos culturales que se manifiestan entorno a los contextos culturales en que se desarrolla el estudiantado, centrándose más específicamente en las características y tradiciones entorno a la utilización del horno de barro como herramienta, que consolida no solo la preparación de los amasijos sino practicas Endo culturales que dejan de manifestarse debido a un rompimiento o falta de relación entre la escuela y la cultura. Se establece que la escuela y el contexto cultural no desarrollan un vínculo que permita al estudiantado comprender desde la práctica su propia cultura.

Esta brecha que se evidencia entre estos dos espacios en que se desarrolla el estudiante, es lo que permite que el análisis antropológico sea una herramienta para entender las manifestaciones artísticas que se desarrollan en la comunidad, pero que no llegan a

espacios educativos como el aula de clases. El ejercicio antropológico permite al docente proponer nuevas maneras de conservar y difundir tradiciones culturales que se pueden llegar a perder de continuar alejadas de los espacios educativos.

En el ejercicio de Investigación – Creación que se realiza actualmente, la investigación ha respondido a la sistematización de los métodos antes mencionados, como también a sus características, lo cual evidencia el carácter investigativo y riguroso de este trabajo.

Ahora, en cuanto a la Creación, como complemento de un método hasta hora experimental en las sociedades artísticas, debe ser descrito de tal manera que se logre comprender como parte fundamental de la metodología.

En esta medida entonces la Investigación – Creación tendría un fin no solo teórico y argumentativo, sino que además estaría representado por el ejercicio de una práctica artística como obra de arte, entendiendo que el arte “(...) es considerada una disciplina que le ayuda al ser humano a trascender en su desarrollo interno y en sus relaciones con los demás.” (Daza, 2009. p, 91) dando cuenta del recorrido que realizó el docente de educación artística quien además comprende las necesidades del arte en la escuela.

La Investigación – Creación se convierte en un método de investigación que genera conocimiento en la medida en que se movilizan saberes de la cultura a espacios como el aula de clases, proponiendo que el saber cultural hace parte del conocimiento, entonces

las artes frente al régimen del conocimiento científico, se presentan como saberes enmascarados dentro del terreno de las ciencias sociales y humanas, o sea de la ciencia, y sometidos a unas rutinas metodológicas, conceptuales, teóricas y discursivas que difieren radicalmente de la manera como se organiza, se produce y se comunica el conocimiento de la creación. (Silva-Cañaveral, 2016. p, 51)

además de que la obra artística se convierte en una práctica que responde a las necesidades humanas de trabajar de la mano con el otro, permitiendo el ejercicio colaborativo y relacional que haría parte, y se fundamenta en el *arte relacional*. Además de esto, el horno no solo es otro objeto de estudio de la investigación pues “(...) en la creación artística, parte de la materia prima para la creación viene del sujeto que crea y este es un importante aporte, aquí son inseparables sujeto y objeto de investigación-creación, son dos en uno.” (Daza, 2009. p, 90) Convirtiendo este en obra artística de un trabajo subjetivo que realiza el investigador, y que, como obra refleja las características de un análisis antropológico.

La obra artística, o práctica artística que se desarrolle como creación es un “ejercicio de indagación y de la materialización sensible de la creación posibilita procesos de búsqueda, sistematización, documentación, materialización y comunicabilidad del conocimiento.” (Silva-Cañaveral, 2016. p, 53) Lo cual en un ambiente educativo como no educativo transmite en diferentes medidas un saber entorno a la experiencia artística del autor, como a la experiencia subjetiva del espectador, y de igual manera esta genera dudas, preguntas, que se pueden abordar en el aula de clase, comprendiendo el valor cultural que la práctica u obra representa, característica que se ha mantenido en la labor artística, pues la obra muchas veces transmite de manera subjetiva la percepción del artista sobre los acontecimientos en que se desarrolla como tal y que además siempre generó,

(...) un tipo de conocimiento sobre el contexto local y aún hoy muchas de las obras de arte nos informan sobre los sucesos de alguna cultura o momento de la historia en particular. La obra de arte producía un tipo de conocimiento desde su materialidad, para quien estaba en frente de ella. (Daza, 2009. p, 87)

O interactuaba con ella, pues la obra, ya no solo es obra plástica, sino que permite al espectador interactuar con ella de una manera física, permitiendo al docente involucrar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje en el cual la relación estudiante - docente se da de una manera horizontal.

En el resultado material e inmaterial que se espera de este proceso,

La investigación-creación es un modelo de relación entre los seres humanos y sus contornos de saber, que forma y deforma el conocimiento sensible desde lo individual, lo grupal y lo social. Lo que sus artefactos y prácticas producen son procesos de comprensión sobre el funcionamiento de las sociedades. En ese sentido, la organización e instalación de esas obras o prácticas estético-artísticas dependerá primero de la manera particular como cada artista configura su hacer y da cuenta de su proceso y, segundo, de los lugares o ambientes en los que esa producción produce sentido: el museo, la calle, la fiesta, la web, la universidad, el simposio, el laboratorio, etc. (Silva-Cañaveral, 2016. p, 54)

Aquí Silva menciona algunas instituciones donde por lo general la obra de arte ha jugado un papel importante, o puede llegar a tenerlo si es la intención del proceso de

Investigación – Creación. La escuela no ha hecho parte de estas instituciones, ni representa un espacio de importancia para llevar a cabo estos procesos, pues el papel del docente de educación artística es abordado por docentes de otras áreas, o por licenciados en la rama de las artes que tal vez no se piensan como artistas, o que se piensan como artistas, o simplemente, como docentes para quienes el arte no representa una manera de comprensión de los procesos sociales y culturales que se manifiestan en su entorno.

Llevar la obra de arte, o la propuesta artística a la escuela le permite al estudiante reconocerse a través de una propuesta que habla de él y de su contexto, entender lo que representa una experiencia artística, y apropiar el sentido del arte como una manera de expresión que dé cuenta de los procesos culturales y de la importancia de estos para la sociedad y para sí.

De esta manera entonces, la Investigación - Creación responde a las necesidades del investigador, pues permite realizar de una manera metódica, y fundamentada en la antropología y lo cualitativo, una investigación sobre la necesidad de repensar *las experiencias, las preguntas y la educación artística* en la escuela, y los contextos que intervienen con esta. Junto con esto, el ejercicio creativo estaría facultado en la experiencia del investigador, la pregunta del docente y del estudiante, y la labor docente que se desarrolla en la escuela. Hernández (2008. p, 92) propone que en toda actividad artística se desarrolla un trabajo investigativo, puede que esto no se dé, en la manera científica que espera la sociedad académica que construye el conocimiento, pero aquí no se habla de la obras de otros artistas, pues lo que se pretende, es demostrar cómo esta investigación permite tener un fin creativo que se construya desde la escuela como espacio de relación en donde el arte juegue además un papel educativo, que permite que el estudiantado viva nuevas experiencias, se pregunte, y viva la educación artística de una manera diferente. Además de permitir al Investigador – Creador el ejercicio pedagógico de repensarse a sí mismo desde el arte.

En la Investigación - Creación, se establece un enlace entre la parte teórica que hace parte de la investigación, y lo práctico que hace parte de creación, en los capítulos anteriores se desarrolló esta parte teórica, dando a conocer las categorías que permiten al investigador realizar este trabajo. En un segundo momento la práctica como experiencia creativa desarrollada en las instituciones antes mencionadas, permite evidenciar un proceso de creación. En donde el horno se convierte en obra material del artista, la

experiencia artística o propuesta de arte relacional se convierte en obra inmaterial del artista, y la cartilla en producto procesual del artista.

Este proceso se desarrolló bajo las características de la investigación, pensar, preguntar, buscar, argumentar, entre otras, pero la investigación que aquí se propone busca que el docente de artes e investigador lleve su experiencia creativa a la escuela, por medio de la obra material e inmaterial, como características de la Investigación - Creación.

Esta investigación, surge de la pregunta, la experiencia y la educación artística, lo cual, al querer establecer una relación entre estas tres categorías, permite que el docente tenga la posibilidad de crear, de pensar, y de vivir *la experiencia* artística por medio de las propuestas que aquí se presentan, respondiendo de manera creativa a la relación de la triada propuesta.

## **6. El Horno de Barro**

### **6.0- ¿Por qué el Horno de Barro?**

Pensar en el horno de barro puede que lleve al lector a un momento de recuerdo como el que vive Ego en la película Ratatouille (2007) dirigida por Brad Bird, en el que, al probar la comida de Remy, (personaje principal) recuerda la sencillez de una sopa preparada por su madre en un momento de tristeza, permitiéndole revivir momentos que se atesoran en nuestras mentes. ¿Quién no piensa en comida caliente en el momento de pensar en el horno de barro?

Durante los años que rodean a la primera década de mi vida, tengo la oportunidad de crecer junto a mi abuela María, la madre de mi madre, quien durante esos años trabajaba en una empresa que aun hoy, continúa realizando de manera artesanal los amasijos más deliciosos que he comido, mi abuela trabajaba en la Magola, negocio ubicado en Chía – Cundinamarca, allí se dedicaba a la preparación de la masa para almojábanas, pandeyucas, mantecada y otros amasijos que actualmente se venden. Mi papa nos llevaba cada fin de semana a comer pandeyuca, y a visitar a mi abuela. Como doña Julia y la Sra. Cecilia nos querían tanto, nos permitían entrar a mi hermano y a mí, a ver cómo era el proceso de la preparación de estos amasijos y también ver y saludar a mi abuela sin que ella dejara de trabajar.

En la Magola está el horno más grande que jamás había visto hasta entonces, es del tamaño de una habitación de cuatro metros por cuatro metros o al menos así lo recuerdo por mi tamaño en aquel entonces, este era encendido y manipulado únicamente por don Luis, un viejito que desde que tengo memoria, lo recuerdo con su pañoleta roja para el

sudor, sus guantes de carnaza para manipular las herramientas con las que mantenía viva la braza, además de su sonrisa al ver cómo era difícil para mi hermano y para mi acercarnos a tres metros a causa del calor.

Me gustaba ver como el interior del horno enrojecido se encargaba de darle a los amasijos el crocante y color deliciosos que caracterizan a los alimentos que se preparan en él. Como la maza moldeada por mi abuela se convertía en los pandeyucas que tanto nos gustaban, luego de pasar algunos minutos en el interior de un lugar tan lleno de calor y aromas que aún permanecen en mi mente, y que me recuerdan aquellas épocas de mi niñez.

El horno no solo era la herramienta para la preparación de los amasijos, en torno a este siempre sucedían otras cosas; charlas sobre política, chismes, comentarios, *experiencias* y *preguntas* que aun hoy se presentan en los lugares donde aún se trabaja de manera artesanal esta clase de alimentos (Imagen 6). Recuerdo mis primeras *preguntas* acerca del tiempo de cocción de cada uno de los amasijos, y la respuesta de don Luis, afirmando que esto dependía de la temperatura del horno y de la cantidad de latas que metieran en él, como también de la hora, pues eran factores que siempre cambiaban. Don Luis era un gran hombre, y además era el hombre que se encargaba no solo de mantener encendido el horno, sino también de mantener la alegría entorno al horno. Espero goce de buena salud.





*Imagen 6. Estudiantes COLLUCAS en proceso de creación y dialogo. 2019. (acervo personal).*

Esta primera *experiencia* con el horno y con los amasijos que preparaba mi abuela en su labor artesanal, me ha permitido tener muchas otras *experiencias* que giran en torno al calor del horno y de lo que este representa para las comunidades y culturas que mantienen viva la llama de su interior, permitiéndome además construir una relación con el barro la cual mantengo, y con la cual me gusta trabajar.

Hacia el año 2015, ya viviendo en Boyacá y radicado allí, como estudiante de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, tuve la oportunidad de conocer la hermosa tierra de Ráquira, ubicada en la provincia de Ricaurte. Se considera a Ráquira la capital artesanal de Boyacá y uno de los lugares con más hornos que he conocido, aunque a diferencia del horno de la Magola, muchos de estos son contruidos con ladrillo y barro, además de ser recubiertos por este último. De tamaños incluso cuatro veces más grandes que el de la Magola, a tamaños

como el de un Volkswagen Escarabajo en algunas de las casas en donde este hace parte de un legado familiar.

En los hornos de barro de Ráquira sucede lo mismo en relación a *las experiencias* que ocurren alrededor de estas herramientas, como lo ha manifestado el Maestro Cesar Casas<sup>25</sup>, oriundo de Ráquira y quien en su práctica como artesano ha evidenciado este tipo de relaciones alrededor del horno, y quien al igual que Romero (2012) establecen que en el encuentro relacional “se evidencian tensiones entre el orden y el desorden, entre el hacer con-sentido y sin-sentido, entre los acuerdos iniciales y los no-acuerdos, entre las estructuras y las no-estructuras, lo familiar se torna extraño y lo extraño familiar” (p. 97) en donde estas relaciones además permiten que las tradiciones artesanales se mantengan dentro de lo que los representa como cultura, o lo que representaría el taller para Sennett (2009) para quien este lugar se convierte en un espacio de socialización cultural.

La diferencia entonces radica en la función del horno, pues como muchos sabrán, al ser la capital artesanal, su proceso histórico se desarrolla en relación con el barro, constituyendo así la alfarería como fuente artesanal de su economía, lo cual en alguna medida se relaciona con el trabajo manual que realizan algunas personas con el barro para fabricar las vasijas y chorotes que luego irán al horno a completar su proceso y al igual que los amasijos satisfacer una necesidad del ser humano.

---

<sup>25</sup> Maestrante y Licenciado en Artes Plásticas, habitante de Raquira quien desarrolla su trabajo artístico de una manera tradicional en cuanto a la técnica, pero quien realiza una apropiación de la cultura pop y contemporánea de la realidad que se manifiesta por medio de sus cerámicas.

### 6.1- La comunidad alrededor del horno

Al igual que yo, algunos de los lectores recordaran todo lo que ocurre al finalizar la fundición de la plancha de la casa, terminar la siembra, terminar la recolección, y aún más, la preparación por parte de la abuela de un sancocho, mute o ajiaco un fin de semana, todos metidos en la cocina como si fuese la sala, todos alrededor de la abuela destapando la olla y curioseando su interior, risas, regaños, gritos, charlas y momentos que perduran en nuestros recuerdos.

De esta misma manera la construcción de los hornos de barro es un momento de relación familiar, afectiva o laboral en la que se movilizan saberes y relaciones alrededor del evento que permitirá que se den otras *experiencias* (Imagen 7), como en *la experiencia* previa, que permite otras *experiencias*, y así el principio de continuidad. Y que de igual forma permite *la pregunta* de los más chicos alrededor de este evento, pues nunca faltara *la pregunta*; ¿para que eso? ¿Qué es eso? Y la más importante, pero más común; ¿Y por qué?



Imagen 7. Estudiantes COLLUCAS en un momento de relación y risas. 2019. (acervo personal).

En la Institución Educativa Técnica Lucas Caballero Calderón, del municipio de Tipacoque al norte de Boyacá, se dieron estos momentos antes mencionados, lo que permitió realizar una práctica artística alrededor de la construcción del horno, que hoy hace parte de la escuela, y que se aprovechó con cada uno de los más o menos 320 miembros de la institución, lo cual permitió establecer relaciones que normalmente no se dan en los ambientes educativos.

Este prototipo se construyó con los estudiantes del grado 11 - 1 y 11 - 2, pues se pensó que sería necesaria la de fuerza física para realizar las labores de extracción del barro de una zona en la que se allá (Imagen 8), para luego cargarlo hasta el punto en donde se construyó (Imagen 9). Para los estudiantes este trabajo no representó ningún esfuerzo, pues echar pica y pala es un ejercicio cotidiano para ellos, incluso para las niñas fue una manera de llevar su cotidianidad y vivencias diarias a la clase de cada ocho días, entendiendo que su saber previo es de importancia para los procesos académicos y aun mas, para *la educación artística*. En estos días, nos distribuíamos el trabajo de picar, palear, cargar, desboronar y cernir el barro (Imagen 10). Siempre escuchando *las experiencias* de algunos de los estudiantes en cuanto a sus *experiencias*, pues las maneras como muchas de sus casas en un principio fueron construidas se conoce como bareque, todas estas *experiencias* previas de los estudiantes permitieron la construcción del horno por medio de un entrettejido de saberes que el docente no enseñó, sino que organizó de tal manera que se le diera su lugar a cada estudiante en el desarrollo del proceso.



*Imagen 8. Estudiantes COLLUCAS picando el barro para el horno. 2019. (acervo personal).*



*Imagen 9. Estudiantes COLLUCAS cargando la tierra hasta el punto de construcción, tierra que se convertirá en el barro. 2019. (acervo personal).*





*Imagen 10. Estudiantes COLLUCAS en el proceso de cernir la tierra. 2019. (acervo personal).*

Esta *experiencia* no habría sido la misma si el docente impusiera las tareas a desarrollar por parte de cada estudiante, el mismo estudiantado de una manera cooperativa se distribuía las tareas, lo cual “refuerza las lecciones de *la experiencia* a través del diálogo entre conocimiento tácito y crítica explícita.” (Sennett, 2009, p.38) lo que demuestra que las comunidades están dispuestas a trabajar en la medida que el trabajo que desarrollen sea construido en grupo.

Al igual que en el pueblo indígena de Matambú en Guanacaste<sup>26</sup>, el horno de barro se construye con el objetivo de que este sea un bien común construido por la misma comunidad y para toda la comunidad. En COLLUCAS, este fue construido por pocos, pero fue y es utilizado por todos los estudiantes (Imagen 11), pues la clase de educación

---

<sup>26</sup> El Horno de Barro Una Tradición Cultural de Nuestra Comunidad. Isabel Alemán Alemán. Publicación realizada como proyecto en Costa Rica.

artística se programó entorno a *las experiencias* y a la preparación de alimentos como construcción del ser humano. En muchas oportunidades los estudiantes llevaban los ingredientes a la escuela con el propósito de utilizar el horno aprovechando el horno y la ausencia de algún docente lo que los lleva a un ejercicio *experimental* en el cual

(...) volver una y otra vez a una acción permite la autocrítica. La educación moderna teme que el aprendizaje repetitivo embote la mente. Temeroso de aburrir a los niños, ansioso por presentar estímulos siempre distintos, el maestro ilustrado evitará la rutina; pero todo eso priva a los niños de la experiencia de estudiar según sus propias prácticas arraigadas modulándolas desde dentro. (Sennett, 2009. p, 29)

Lo que demuestra como desde su infancia el ser humano logra establecer relaciones organizativas sin necesidad del mandato de un docente y siempre tratando de responder a las necesidades de su comunidad y de sí mismos, desde el trabajo conjunto que se construye fuera del aula.

Toda construcción que se piense para el uso colectivo, es construida en comunidad, y son estas comunidades y grupos quienes reconocen y apropian el saber que logran construir, pues todos aquellos estudiantes que participaron en la construcción del horno, no olvidaran *las experiencias* que vivieron en ese entonces, y de igual manera el estudiantado que ha hecho uso del horno para la preparación de sus recetas recordara *la experiencia con la educación artística* como ejercicio de construcción y apropiación de las tradiciones, en donde el arte además se concibe como algo más que una pintura en una museo.



*Imagen 11. La Comunidad alrededor del horno de barro. Estudiantes y algunos docentes COLLUCAS.*

*2019. (acervo personal).*

## **6.2- Construyendo el Horno de Barro**

Todo el proceso inicia por la necesidad de llevar las recetas de doña Juana a la clase, la mantecada que prepara esta Nona es de las más deliciosas que se podrán comer. En el momento en que se le plantea a la Nona de la mantecada de Tipacoque que nos dé un taller, para aprender la receta, nos vemos en la necesidad de pensar en el horno, una institución sin recursos económicos para comprar un horno, o para pagar el gas o la electricidad para ponerlo a funcionar no es una opción.

Aquí aparece de nuevo el Horno de Barro (Imagen 12), pues para doña Juana este siempre fue una muy buena herramienta para la preparación de su mantecada, la cual cambio a causa de la edad y la dificultad que este generaba para una persona ya tan



grande. El uso de la tecnología moviliza el saber del artesano, las recetas ya no son iguales.

La llegada de la microelectrónica a la manufactura reforzó el fundamento de esta manera de producir; en efecto, los microsensors eran mucho más exactos y seguros que los ojos y las manos en la detección de problemas. En resumen, según el criterio de calidad absoluta, la máquina es mejor artesano que una persona.” (Sennett, 2009. p, 35)

La calidad de los amasijos puede no ser la misma y pocos notaran la diferencia, pero para quien los prepara siempre habrá la idea de que antes era mejor. Aquí aparece entonces el horno a gas, que facilita en tiempo y dificultad de uso, su trabajo diario, pero que no brinda como afirma ella, el mismo sabor.



*Imagen 12. Construcción de un Horno de Barro en COLLUCAS. 2019. (acervo personal).*

Construir el Horno de Barro representa un reto para todos, algunos saben cómo trabajar la tierra, donde encontrarla y como convertir esta en el barro adecuado para construir una casa de bareque, pero ninguno jamás ha construido un horno de barro, y era importante realizar un buen trabajo. Pues “Hacer un buen trabajo significa tener curiosidad,

investigar y aprender de la incertidumbre.” (Sennett, 2009, p. 36) proceso por el que se pasó en ese entonces, y que refleja cómo se construye conocimiento a través de *experiencias* que nacen de una *pregunta*.

Para el segundo periodo de clases en COLLUCAS, se inició la construcción del horno, los días lunes en clase con once uno nos dedicábamos a echar pica y pala, a extraer la mayor cantidad de tierra para llevarla al lugar donde trabajaríamos, era una competencia entre los dos once, pues lo viernes en clase con once dos, estos no querían que solo el otro once hiciera el trabajo. Las charlas durante esas clases eran dirigidas por ellos y sus *experiencias* (Imagen 13), el trabajo que se realizaba respondía a lo que llamamos proyecto horno. Puesto que, en lugar de estar en el aula encerrados, salíamos a charlar y generar una relación horizontal en la que ellos podían hablar, opinar y realizar críticas en cuanto a los procesos.



*Imagen 13. Clases de artística, el horno como construcción de un trabajo en grupo COLLUCAS. 2019.*

*(acervo personal)*

Al mismo tiempo que recolectábamos la tierra y rocas como materia prima para la construcción de nuestro proyecto, en cada clase se le pidió a los estudiantes un ladrillo, y a medida que pasaban los días el sitio donde ponían los ladrillos se fue haciendo pequeño, pues muchos traía hasta seis ladrillos, lo cual para uno como docente genera una gran satisfacción a ver como tantos miembros de la institución están ayudando, no colocando su granito de arena sino su ladrillo, la comunidad se construye a partir de proyectos en los que todos quieran participar, esto le daba esperanza no solo al proyecto sino a la labor docente que espero seguir ejerciendo en espacios como estos.

Recolectada toda la materia prima iniciamos a quedarnos en las tardes después de clases con los estudiantes que quisieran, todos los días eran estudiantes diferentes, demostraban su interés por participar en el ejercicio.

Iniciamos adecuando la zona en donde estaría ubicado el horno, era difícil de creer como unos niños podían tener tanta fuerza, trabajar bajo el rayo de sol con tanta facilidad, tomar esas palas y picas y que no les salieran ampollas, tan solo el primer día que tome la pala me salieron dos ampollas. Ellos de verdad estaban acostumbrados a este tipo de trabajos, y lo disfrutaban, se reían, se divertían haciendo de la clase de artística un espacio para ser ellos, para ser niños, para ser los niños del campo.

En las tardes era mucho más fácil trabajar (Imagen 14), pues no estaban los ojos vigilantes de algunos docentes que creen que los niños deben estar en su salón recibiendo instrucción, docentes que me decían: “no les de tanta confianza, hay que mantener la distancia, demostrar quién manda”, de pensar en esto solo siento asco, por este tipo de docentes que llegan a lugares tan maravillosos.



*Imagen 14. Tardes de construcción con los estudiantes de COLLUCAS. 2019. (acervo personal).*

Este espacio sin docentes les permitía estar tranquilos. En esos momentos eran más productivos, parecían máquinas trabajando, mandándose unos a otros respondiendo únicamente con una sonrisa y alguna expresión como “coma mierda”, “no sea sapo”, pero no de una manera ofensiva sino siempre en gracia, y aunque no es la manera adecuada de comunicarse, no me veía capaz de transformar sus maneras, pues esto también hace parte de su cultura, de su hacer diario como campesinos, como niños que aprecian su tierra. El mayor aprendizaje fue el mío, pues aprendí otras maneras de mesclar el barro, aprendí que las rocas tienen algunas caras y que se deben aprovechar cuando se construye una base con estas (Imagen 15), aprendí que el saber de *la experiencia* de vida de cada estudiante es un saber significativo para todo el grupo de trabajo, aprendí a escucharlos, a reírme con ellos, a ver *la educación artística* como un ejercicio que responde a las necesidades culturales, aprendí que las relaciones horizontales pueden ir más allá, y que



la confianza entre estudiante y docente no radica en el “poder”, a disfrutar de estar en compañía de mis estudiantes, a quienes no les enseñe nada, pero de quienes aprendí mucho.



*Imagen 15. La base del Horno, construida a partir de las experiencias previas de algunos de los estudiantes de COLLUCAS. 2019.(acervo personal).*

Cuando terminamos la base del horno, nos vimos en la necesidad de conseguir unas tejas de zinc y una estiba, para que esta fuera la placa o mesón sobre el cual construimos el horno (Imagen 16), los mismos estudiantes se encargaron de conseguir este material, nos encontrábamos en las tardes en el pueblo y tocábamos puertas, muchos se ofrecían a llevarnos el material y a regalarnos otros materiales, incluso la alcaldía y la rectora del colegio nos brindaron materiales, los cuales aprovechamos muy bien. En esos momentos pensaba en que no quería hacer parte de aquellos docentes que se sientan en un escritorio en la sala de profesores a tomar tinto y hablar carreta, después de una jornada de estar

sentados en otro escritorio “enseñando”, pensaba en que si de verdad esto me gusta cómo me gusta, lo disfrutaría como si no hubiera un mañana.

Con el mesón listo, iniciamos a pegar los ladrillos en forma de iglú, que difícil fue este trabajo, no sabíamos cómo terminarlo en forma de cúpula sin pensar en que se caería, *la experiencia* como en todo, nos permitió darnos cuenta de que no sucedería. Cuando logramos terminar nuestro iglú, pasamos a recubrirlo con barro, tanto en su interior como en el exterior, de la parte de adentro se encargó un estudiante de séptimo, quien, por su tamaño cavia en su interior, sin camiseta y cubierto de barro, no imagino el día en que olvide aquella *experiencia*. Terminado el horno pasaron tres semanas en las que aprovechamos el tiempo para recibir una de las clases de la Nona Juana, quien nos enseñó la manera de preparar y batir la mantecada.



*Imagen 16. La placa para iniciar con el Horno, COLLUCAS, 2019. (acervo personal).*

Durante estas tres semanas planeábamos las recetas que prepararíamos, este proceso fue incluso más difícil que el horno, pues todos querían preparar alimentos diferentes, desde los amasijos, los cuales eran el objetivo del horno, hasta pollo, cabro y cerdo, incluso algunos estudiantes de sexto ya tenían listas sus cerámicas para llevarlas al horno, todas las ideas eran muy buenas, pero debíamos preparar una que todos quisiéramos (por grado). Que decisión tan difícil, al final y pensando siempre en que este alimento fuera construido por los estudiantes decidimos preparar un alimento que muchos de los estudiantes jamás habían probado, pero que satisfacía el interés de todos. (Imagen 17)



*Imagen 17. Pizza, llegamos a la conclusión de que lo que debíamos preparar debía ser la pizza, pues muchos niños no la habían probad. preparación de un proceso experimental, estudiantes COLLUCAS.*

*2019. (acervo personal).*

### 6.3- El horno de barro como parte de una experiencia de arte relacional (Borriaud)

¿Cómo se convierte un horno de barro en obra artística o parte de la obra? Es la pregunta que cada mañana al llegar a la escuela me surgía al ver el horno (Imagen 18) que habíamos construido. De pie durante algunos minutos contemplando aquella obra que para muchos tan solo era un horno de barro, pero que, para muchos más, había sido una *experiencia*, se convirtió además de un objeto de estudio para el artista, y en parte importante para mi experiencia.

Las prácticas artísticas u obras que crea o propone el artista por lo general y en la modernidad responden a las percepciones y miradas de los artistas sobre los contextos en que se desarrolla como tal, la obra entonces es una muestra del entendimiento subjetivo de un artista que propone una manera diferente de ver y vivir aquellos contextos y aquellas *experiencias* y *preguntas* a las que se enfrenta a diario (Imagen 19 y 20) y en las cuales la obra como se mencionó en el capítulo anterior, es permanente o efímera, en el caso del horno; obra permanente, y obra efímera sustentada en la propuesta de arte relacional. Para Borriaud “La actividad artística constituye un juego donde las formas, las modalidades y las funciones evolucionan según las épocas y los contextos sociales,” (2008, p. 9) si el artista como el docente, no comprenden el contexto donde se ubican su labor no tendrá mucho o nada de sentido. No imagino la obra de Doris Salcedo, Ecos del Dolor (Imagen 21), ubicada en un colegio en estos años, o la obra de Toxicomano<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Andrés Montoya, más conocido como Toxicómano, el famoso grafitero que muchos reconocen en cualquier muro de Bogotá, sus trazos, los colores y su apuesta visual es única.



(Imagen 22) en las calles y “muros” de la Guajira. El arte representa el papel investigativo que realiza el artista, el artista no pinta por pintar, su obra habla de la percepción que se tiene sobre lo que ocurre, al menos en la propuesta contemporánea.



*Imagen 18. El Horno de Barro en acción, COLLULAS. 2019. (acervo personal).*



*Imagen 19 y 20. Convirtiendo las experiencias en obras. @ellas.2019. (acervo personal).*



Imagen 21. Ecos del Dolor, Instalación acción. 2002.

(<http://zonatorridaycritica.blogspot.com/2010/01/doris-salcedo-ecos-del-dolor.html>)



Imagen 22. Los feos somos más. Graffiti. (<http://www.martires.gov.co/milocalidad/toxicomano-arte-hacer-grafiti-desde-los-martires>).

En este apartado no pretendo darle a entender al lector que este horno que construimos es una obra de arte ni mucho menos, pero sí, que este es un boceto de la obra que se construirá en el momento y lugar indicados por las mismas *experiencias* y *preguntas* que surgieron en esta práctica y en donde las preguntas llevaron a conocer la propuesta de artistas como Gabriel Chaile<sup>28</sup> quien en su obra *Genealogía de la Forma*, 2009, Presenta hornos de barro (Imagen 23) los cuales solo son hornos debido a su representación, mas no a su función, pero estos generaron *la pregunta* por la necesidad de pensar el horno como forma artística, lo cual lleva a imaginar el boceto, con el cual se logra convencer a la rectora del COLLUCAS, (Imagen 24). Aunque se era consciente de que no alcanzaría el tiempo en el colegio, se logró que este se convirtiera en un horno.

---

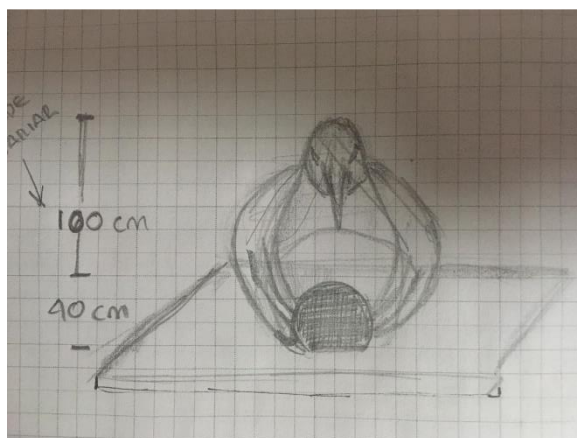
<sup>28</sup> Gabriel Chaile (Tucumán, 1985) estudió Licenciatura en Artes Plásticas en la Universidad Nacional de Tucumán. En el año 2009 obtuvo una beca de la Fundación YPF que le permitió participar del primer Programa de artistas, Universidad Torcuato Di Tella. En el año 2010 es seleccionado para participar del programa *Lipac* del Centro Cultural Ricardo Rojas.

En las obras de Gabriel Chaile hay un cruce entre la antropología, la teología-religión y el arte en diferentes formas que se dejan atravesar por el sentido del humor, lo poético, lo simbólico y lo político. Le gusta pensarse como un comunicador de imágenes que llega a ellas a través de observaciones contextuales y para eso se toma a sí mismo y a su contexto como objeto de estudio. Sus formas se cuestionan a sí mismas y su condición de ser y la relación entre uno y los otros.

Entre sus últimas exposiciones se encuentran *Sonia* (El ondulatorio, La Rioja, 2018); *Proto*, una película de Gabriel Chaile (Galería Ruby, Buenos Aires, 2017); *Patricia*, con curaduría de Laura Hackel (Museo de Arte Moderno de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017); *Mi nombre es legión porque somos muchos* (Centro Cultural San Pablo T, Tucumán, 2016); *No es culpa mía si viene del río* (Centro Cultural Recoleta, Buenos Aires, 2015); *Salir del surco al labrar la tierra, delirios de grandeza II* (Fondo Nacional de las Artes, Buenos Aires, 2014). Ha realizado muestras colectivas en Tucumán, Lima, Montevideo, París, Cuenca y Buenos Aires. Actualmente vive y trabaja en Buenos Aires. (<http://www.barro.cc/es/artists/18/gabriel-chaile>)



*Imagen 23. Genealogía de la forma. (<http://www.barro.cc/es/muestras/1088/genealogia-de-la-forma>).*



*Imagen 24. Bocetos horno como escultura. 2019. (acervo personal).*

En este pensar y en la necesidad de entender el arte como parte de mi hacer, pues no solo puedo ser docente, ya que estudie la Licenciatura en Artes Plásticas porque en mi estaban esos intereses artísticos, vistos en mi abuela y su labor artesanal, como de mi padre y su labor albañil (constructor), estos dos primeros referentes de la creación permitieron que me construyera y me convirtiera en una de las personas que hoy se piensa la relación y necesidad del arte en la educación como *experiencia y pregunta*. Además, el arte y sus



manifestaciones siempre se me han facilitado en el hacer, y mucho más aquellas de modelado, con las que aun hoy trabajo en mi tiempo libre. Es en este proceso en el que también aparecen referentes como Nadin Ospina<sup>29</sup> (Imagen 25) quien en su obra *ídolo con calavera*, establece cierta conexión entre las imágenes de la prehistoria y la globalización que nos invade con sus imágenes contemporáneas y que generan además una idea de consumo capitalista.

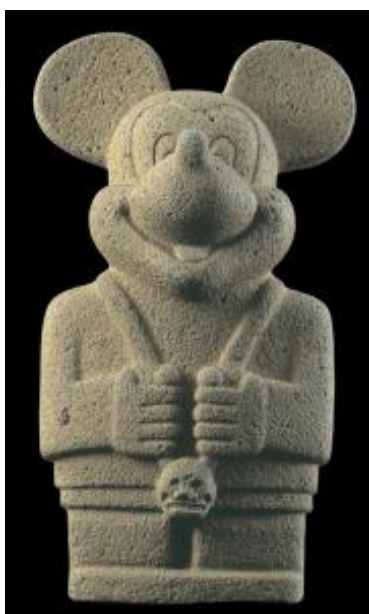


Imagen 25. (<https://historia-arte.com/artistas/nadin-ospina>).

Al igual que Gabriel y Nadin, aparece otro artista que se convierte en el referente más importante para realizar y pensar en el horno no solo como escultura, sino como

---

<sup>29</sup> Nadin Ospina es un pintor y escultor colombiano de trayectoria internacional, conocido por su personal adaptación de la cultura y estética Pop a elementos y símbolos extraídos del arte precolombino y de la prehistoria. Entre sus personajes más repetidos están Mickey Mouse o Bart Simpson. Ospina estudió en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Ha sido receptor de numerosos premios y reconocimientos, tales como el Premio del XXXIV Salón Nacional de Artistas de Colombia (1992) por *In partibus infidelium*; o la Beca de la John Simon Guggenheim Memorial Foundation (1997). (<http://www.nhgaleria.com/nadin-ospina-artist>)

detonante de una práctica artística que responda a la propuesta de Bourriaud (2008), y con la cual se sustenta lo que se propone, para este autor el arte:

(...) está hecho de la misma materia que los intercambios sociales, ocupa un lugar particular en la producción colectiva. Una obra de arte posee una cualidad que la diferencia de los demás productos de la actividad humana: su (relativa) transparencia social. Si está lograda, una obra de arte apunta siempre más allá de su simple presencia en el espacio; se abre al diálogo, a la discusión, a esa forma de negociación humana que Marcel Duchamp llamaba “el coeficiente del arte”, un proceso temporal que se desarrolla aquí y ahora. Esta negociación se realiza en “transparencia”, es lo que la caracteriza en tanto producto del trabajo humano. Efectivamente, la obra de arte muestra (o sugiere) su proceso de fabricación y de producción, su posición en el juego de los intercambios posibles, el lugar – o la función- que le otorga al “que mira”, y por fin el comportamiento creador del artista (p. 49)

Aquí Bourriaud (2008) menciona varios aspectos importantes para entender el porqué de la necesidad de creación de esta obra, propuesta plástica o práctica artística, entre estos aspectos se encuentran: *los intercambios sociales, la producción colectiva, la negociación humana, y el producto del trabajo humano y el comportamiento creador del artista*. Ya hablaremos de estos luego de mencionar a este tercer referente artístico.

Víctor Grippo<sup>30</sup> se convierte en el referente más importante con su propuesta artística *Construcción de un Horno Popular para hacer Pan (1972)*, (Imagen 26) en la cual el artista comunica la urgencia de conservar los valores comunitarios que se construyen a partir de las relaciones sociales, en las que se socializa una *experiencia*, unos saberes en cuanto a la técnica y lo más sencillo pero importante, el compartir un pan con las

---

<sup>30</sup> El trabajo de Víctor Grippo (Junín, 1936 - Buenos Aires, 2002) se desarrolla en el cargado clima político de la capital argentina en los años setenta, un tiempo de excitación y fermento intelectual en el que la cultura emerge en las calles. En aquel ambiente de búsqueda popular de conocimiento, Grippo —químico de formación— recurre a la posibilidad de crear un pensamiento nuevo, de otorgarle otros significados a los objetos: un camino abierto en el territorio del arte. (<https://proyectos.banrepcultural.org/victor-grippo/es/exposicion-vg/guia-de-estudio>)

personas alrededor del horno. A este tipo de prácticas es a las que se refiere Bourriaud en *Estética Relacional*.



Imagen 26. Proceso artístico de Victo Grippo. 1972.( <https://proyectos.banrepcultural.org/victor-grippo/es/construccion-de-un-horno-popular-para-hacer-pan> ).



*Los intercambios sociales*, no se dan únicamente en la relación con la obra que constituye como obra de arte, estos también se dan y se manifiestan en el aula de clases, pues será evidente para muchos docentes pensar conscientemente desde su labor, los momentos e intercambios de saber que ocurren entre sus estudiantes. De esta misma manera el horno como obra material permanente y/o detonante de la práctica artística permite que se dé, el intercambio social.

*la producción colectiva*, considero que más que referirse al hacer colectivo como construcción, responde a como el espectador ayuda a la construcción de la obra como espectador, dándole sentido a la obra con su existencia.

*La negociación humana* responde al ejercicio económico en el que, quienes participan realizan un intercambio de productos, en este caso esa negociación es del saber, y de las experiencias por medio de la dialéctica que se genera alrededor de la obra.

Construyéndose así la propuesta artística como obra.

*El producto del trabajo humano* en esta medida sería la obra del artista, en este caso el horno y todo lo que implica su construcción y la relación a partir y alrededor de este, como también la relación social que se desarrolla y que se convierte en obra del artista, pues al igual que en la propuesta de Grippo, la obra se daría por medio del horno como detonante.

*El comportamiento creador del artista* nace de todo lo que ya se mencionó durante el documento, absolutamente cada experiencia aquí expuesta, permite hoy pensar el horno como obra plástica y como detonante de la propuesta artística, pues en el ejercicio

investigativo el proceso experiencia ha permitido que hoy logre entender como desde la labor artística se puede hacer un mejor proceso pedagógico en la escuela.

Como artista, aunque nunca me he creído este papel, pues me gusta más pensarme como docente, y aquí, al igual que Freud (2013) “he de confesar, ante todo, que soy profano en cuestión de arte. El contenido de una obra de arte me atrae más que sus cualidades formales y técnicas” (p.93) con lo que pensar el horno como obra se convierte en un proceso que representa los contenidos experienciales que se realizaran desde la experiencia como artista. Aunque “para ser artista hay que captar y transformar la experiencia en recuerdo, el recuerdo en expresión, la materia en forma.” (Fischer, 1967, p.24), aunque para Bourdieu (2008) las formas responden a las maneras en que se desarrollan las relaciones propuestas por el artista

¿A qué llamamos *forma*? A una unidad coherente, una estructura (entidad autónoma de dependencias internas) que presenta las características de un mundo: la obra de arte no es la única; es solo un subgrupo de la totalidad de las formas existentes. (p.19)

Formas que se constituyen en estas *experiencias* relacionales que además puedo asegurar, surgen de *la pregunta* por lo que ocurre, y acaso estas *preguntas* y *experiencias* no son educativas, la respuesta a esto está dada en todo el documento.

(...) Es claro que en toda experiencia está presupuesta la estructura de la pregunta. No se hacen experiencias sin la actividad del preguntar. El conocimiento de que algo es así y no como uno creía implica evidentemente que se ha pasado por la pregunta de si es o no es así. (Gadamer, 1993, p.438).

*Las experiencias* aquí se convierten en parte de la obra gracias al espectador, en este documento entonces, gracias al estudiante y a su interés por el arte. Para Bourdieu (2008) “Ya no se busca hoy progresar a través de opuestos y conflictos, sino inventar nuevos

conjuntos, relaciones posibles entre unidades diferenciadas, construcciones de alianzas entre diferentes actores.” (p.55). que lleven al espectador, al artista y a la sociedad a vivir otras *experiencias*.

La propuesta artística que el artista propone surge de esta *experiencia* con el horno y de esta necesidad de preguntarse por aquellas cuestiones de la educación artística, por tal razón desde esa postura artística lo que espero es poder llevar a los estudiantes en diferentes instituciones educativa, una *experiencia* artística que surja de la creación del horno de barro como detonante, pero que este al mismo tiempo se convierta en evidencia de la propuesta de arte relacional que se pretende.

## 7. Conclusiones

### 7.0- Como se aborda la educación artística

Como Licenciado en artes plásticas, la investigación debe responder a la necesidad de un cambio en una de las asignaturas consideradas insignificantes para un desarrollo cognoscitivo por parte del estudiantado, pues esta asignatura no responde a ninguna de las necesidades económicas de un estado capitalista, *la educación artística* “arrastra, desde hace tiempo, ciertas ideas fundantes que siguen circulando en la escuela. Al analizar las actividades y las características de la enseñanza se puede inferir que las materias artísticas no tienen el mismo reconocimiento que las científicas” (Fernández Troiano, 2010, p. 26) como se evidencio en el primer capítulo, es desde la escuela en donde inicia esta resistencia por entender que más que preparar a los estudiantes para las pruebas de estado la educación se trata de la construcción de personas críticas que se piensen su contexto, que se piensen a sí mismo en las relaciones sociales y que además se diviertan en el proceso. (Imagen 27 y 28)



*Imagen 27 y 28. Aprendiendo teoría del color, trabajo de estudiantes de sexto grado en COLLUCAS. 2019.*

*(acervo personal).*

Entender *la educación artística* como un espacio que permite la reflexión y creación por parte del estudiantado (Imagen 29), además de entender su cultura y sus raíces con el objetivo de preservarlas y comunicarlas se convierte en parte fundamental de la asignatura. El docente entonces se ubica en un papel en el cual este debe potenciar, explotar y permitir que *las preguntas y las experiencias* de sus estudiantes interactúen entre sí y con las suyas.



Imagen 29. Trabajo de teoría del color. COLLUCAS. 2019. (acervo personal).

*La educación artística* en la escuela de básica y media se ha propuesto desde el Ministerio de Educación como una asignatura en la cual las estudiantes podrían desarrollar su capacidad creativa y su sensibilidad en el entendimiento de lo estético, de la imagen y de la importancia de un pensamiento crítico frente a lo visual. Entonces es difícil creer que al pensar en *la experiencia* de algunos más adultos que yo, de mis *experiencias* y *las experiencias* de mis estudiantes se pueda entender que la educación no ha cambiado en nada.

En muchas escuelas hoy día, *la educación artística* es impartida por docentes de otras ramas de la educación, los profesores de sociales, matemáticas, español entre otras terminan dictando la asignatura de artística, sin conocer lo que esto implica en el entendimiento del arte y de la ley de educación, de igual manera, y aun peor, para algunos docentes de educación artística su labor se convierte en un proceso instructivo que jamás se modifica, el docente de otras áreas no es cien por ciento culpable por tener que realizar esta tarea, pero para el docente licenciado en el área artística, no puede ser un gran logro el considerar su proceso educativo fundamentado en las manualidades...

¿Cómo es posible que el docente de esta área crea, que como ya, ha enseñado tantos años de esa manera considere que es la única forma de entender *la educación artística*? Esta asignatura al igual que las otras, debe ser importante para la escuela y para el docente, permitirle al estudiante desde *la educación artística* que pregunte, que experimente se convierte en un ejercicio con el cual incluso es más sencillo establecer una relación diferente en el aula.

La escuela no debe ser un centro de castración de la curiosidad, no debe ser un escenario construido a partir de *experiencias* únicamente propuestas por el docente, no debe ser un escenario sin cultura, sin arte y sin estudiantes felices (Imagen 30). La escuela la construyen sus estudiantes, se supone que la construye *la pregunta* por el saber, *la experiencia* y la educación.



*Imagen 30. Experiencias diferentes. 2019. (acervor personal).*

En este proceso se evidencio la importancia de *la educación artística*, del arte y de un docente que comprenda las manifestaciones artísticas contemporáneas y modernas, que comprenda la importancia del contexto, del saber de sus estudiantes y de su saber para generar los espacios adecuados para la creación, el horno y la propuesta artística hicieron y hacen parte de *la educación artística* en la medida en que esta permitió un escenario educativo.

En *la educación artística* como docente de esta área, *la experiencia* permitió entender que, más que enseñar a hacer, se trata de enseñar a pensar, y más que esto aún, se trata de enseñar a pensar y a hacer, un estudiante que piensa y hace, construye un saber por medio de *preguntas* y *experiencias* que el mismo propone en el ciclo entre las tres categorías que se abordaron. Las estudiantes y yo, gracias a esta *experiencia* aprendimos, no aprendimos lo mismo, no lo aprendimos de la misma manera, pero disfrutamos de *la experiencia*, disfrutamos de *la pregunta*, y disfrutamos de *la educación artística*, disfrutando también el estar en una clase.

#### 7.1- Como se aborda la experiencia

*La experiencia* representa uno de los papeles principales de la investigación, sin ella este trabajo no habría sido posible, pues esta *experiencia* se ha construido a partir de las *experiencias* vividas, *las experiencias* de los otros y el imaginario de las otras *experiencias* que pueden llegar a vivirse.

Lo que para Dewey representa una *experiencia* es plasmada en cada momento que representa este trabajo escrito, pues *las experiencias* educativas, y *las experiencias* previas se dieron en la escuela, y se continúan dando en mi proceso, lo cual llega a significar una nueva *experiencia*, para mí y para quienes tengan la oportunidad de dejarse llevar por una manera experiencial a partir de las tradiciones culturales que hacen parte de nuestro entorno y se inscriben en esta propuesta.

De esta forma entonces, *la experiencia* podría dividirse en cinco diferentes *experiencias* según cada momento vivido, entre los que se encuentran, *la experiencia* con el contexto



escolar y cultural, *la experiencia* en la construcción del horno de barro, *la experiencia* artística construida con el estudiantado, *la experiencia* como docente de artística y la misma *experiencia* como investigador que hoy permite compartir este documento lleno de *experiencias* y que además propone una manera de vivir una nueva *experiencia* en la escuela. Lo que lleva al investigador a construir un nuevo conocimiento experiencial que puede brindar otras *experiencias* a partir de la creación de un horno.

En este capítulo *la experiencia* esta mediada por la conceptualización de Dewey, y como esta hizo y hará parte de la construcción del horno. Aquí entonces es necesario recordar que para Dewey *las experiencias* “genuinamente educativas tendrían el efecto de incitar la curiosidad, de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para permitirle abordar exitosamente en el futuro los obstáculos y problemas propios de cualquier *experiencia*.” (Dewey, 2010, p. 38) y de esta manera construir su propio conocimiento a partir de *preguntas* y *experiencias* que surjan de otras.

El horno incito al estudiantado a generarse *preguntas* en cuanto a este, a cuestionarse y pensarse su cultura y la manera de conocer y apropiarse esta desde la clase de educación artística que construimos en la relación de igualdad y confianza que se estableció. Había un saber que todos queríamos apropiarnos, con el que todos queríamos experimentar.

*La experiencia* se convierte entonces en la mejor manera de vivenciar otras formas de entender la cultura, *la educación artística* y el arte. Ya habíamos definido que *la experiencia* educativa es aquella que permite entender a partir de momentos experienciales; significados y preguntas que se formulan en un proceso de aprendizaje

que parte de un detonante propuesto por el docente, el cual ahora se convierte en propuesta artística.

Para que estas *experiencias* se den, el entendimiento del contexto permite establecer los detonantes pertinentes que generen la curiosidad del estudiantado, estos detonantes surgen como generadores de interés que permiten que la estudiante quiera construir un horno, para esto el análisis antropológico que se realiza permite entender que los amasijos hacen parte de la cultura, y que para preparar estos se necesita un horno, lo que permite que se formulen *las preguntas*: ¿Cómo conseguir un horno? ¿Qué se necesita para construir un horno? ¿se puede construir en la escuela? ¿Qué se puede preparar en un horno? ¿Qué relaciones se construyen alrededor del horno? ¿la construcción de un horno es un proceso educativo?

En *la experiencia* antropológica, el horno se convierte en el objeto de estudio que debe ser llevado a la escuela, generando una nueva *pregunta* ¿Cómo construir un horno de barro? Entonces el detonante para esta nueva *experiencia* surge de esta *pregunta*, y de la misma *experiencia* de la interpretación cultural que realiza el investigador. Como proceso artesanal, el horno y *la experiencia* de la construcción permite movilizar saberes previos los cuales hacen parte de la propuesta de Dewey, como también *la experiencia* del otro y *la experiencia* del docente. (Imagen 31)



*Imagen 31. Viviendo una experiencia. 2019. (acervo personal).*

*La experiencia* educativa siempre emergerá de *la experiencia* y cuando el docente entienda la importancia de propiciar nuevos escenarios para el estudiantado como para sí mismo, pues todo proceso artístico construido desde *la pregunta* genera *experiencias* educativas y el horno se convierte en el detonante para que se den *experiencias* educativas.

## **7.2- Como se aborda la pregunta**

¿Cómo el horno se convierte en generador de *pregunta*? ¿Cómo *la pregunta* por el horno se convierte en un saber qué hace parte de una cultura? ¿Qué aprende el estudiantado al construir un horno? ¿Qué saber artístico se moviliza en esta *experiencia*? ¿Qué *preguntas* surgen que permitan un aprendizaje? Estas y muchas otras *preguntas* que se plantea el investigador, permiten entender que *la pregunta* es un ejercicio fundamental que debe hacer parte del diario vivir del estudiantado, para Freire “vivir *la pregunta*”. Y como

docente, viví *la pregunta*, no solo por el horno, no solo por la educación, sino por mi proceso pedagógico.

*Las preguntas* siempre surgirán, siempre estarán latentes en las niñas, son algo innato del ser humano. Pero no son escuchadas, en el proceso de construcción del horno, como en el proceso culinario que se aprendió, más que responder a *preguntas*, se permitió *la pregunta*. Toda *pregunta* fue escuchada, replanteada y compartida durante el proceso, lo que le permitió al estudiante vivir *la pregunta* de una manera en la que este sentía que estaba siendo escuchado.

Cualquier actividad, cualquier *pregunta*, cualquier acto del docente siempre generara *preguntas* en los estudiantes. La diferencia aquí, y la intención de parte de esta investigación es que se le permita al estudiante generar *preguntas*, más que responder a *preguntas*, el estudiante debe construir su saber a partir de *preguntas* que se formule en el momento de encontrarse frente a nuevas *experiencias*.

*La pregunta* hace parte de cada momento de nuestras vidas, y aún más durante la infancia, para Freire *la pregunta* representa la manera más importante para el aprendizaje, *las preguntas* nacen de un interés por el saber, pero este saber debe ser propuesto por el docente, tal vez no de la manera en que se presenta en algunas instituciones, pues pretender que en la heterogeneidad de estudiantes en un aula la enseñanza se da de la misma manera tan solo pone en evidencia la falta de compromiso por parte del docente. El docente que pretende la homogeneidad de sus estudiantes por medio de la instrucción y la disciplina tan solo mantiene las tradiciones y métodos educativos que mantienen sumida a la educación en unas maneras que no responden a los saberes, *experiencias* y

*preguntas* previas de los estudiantes. Por tal razón, es necesario entender que un estudiante que *pregunta*, tiene más posibilidades de aprender lo que propone el docente que aquel que no *pregunta*. Pero para que un estudiante pregunte, es necesario que el docente entienda lo que es *la pregunta*.

Como ya se había mencionado anteriormente, aquí el horno surgió de una *pregunta*, se construyeron nuevas *preguntas* a partir de esta *pregunta* inicial, lo cual en este ejercicio podría afirmarse que en *la pregunta* también se ejerce el principio de continuidad que se da en *la experiencia*, ya que estas *preguntas* previas llevan a otras *preguntas* que se siguen manifestando en el proceso experiencial.

Para aclarar mejor esta afirmación es necesario recordar que en el ejercicio de *la pregunta* esta surge de un detonante, interés por aquello que nos interesa conocer, en *la experiencia*, sucede algo similar, pues esta surge de un detonante por vivir aquella nueva *experiencia*. En este ejercicio entonces se evidencia el principio de continuidad que al igual que en *la experiencia*, permite nuevas *preguntas*, *preguntas* que en este caso llevan tanto al estudiante como al docente, a construir nuevos conocimientos a partir de la vivencia de *preguntas*.

Entonces, tanto *la pregunta* como *la experiencia* surgen de un interés por el saber, por el vivir, por el ir más allá. Proceso en el cual *la pregunta* se convierte en parte fundamental para mí, como investigador, al igual que como parte más importante del proceso de aprendizaje que el docente debe llevar a cabo en la escuela.

*La pregunta* aquí también permitió que el arte fuera parte de este proceso, pues genero *la pregunta* por mi papel como artista, en el cual, el proceso investigativo lleva a *la*

*pregunta* ¿Qué puedo hacer desde el arte, que ayude en *la educación artística*? Lo cual genera nuevas *preguntas* para la educación. Proceso que al igual que en la ENSLAP, surgió de una *pregunta* por transformar el aula de clases de la asignatura de artística.

(Imagen 32)



*Imagen 32. trabajando, COLLUCAS. 2019. (acervo personal).*

### 7.3- Como se aborda el proceso de creación

Aunque este concepto no es abordado mediante una revisión de literatura, como en las otras categorías, es necesario entender este y su necesidad en la relación con el horno, pues este surge de la interpretación de una cultura, y se convierte en creación por parte de las personas que pertenecen a esta cultura, como también por parte del investigador en su proceso creador.

El momento de creación como ejercicio creativo responde a *las preguntas* formuladas en el capítulo de cómo se aborda *la pregunta*. Pues todo conocimiento parte de una *pregunta*, y todo proceso creativo de igual manera parte de una *pregunta*, ya sea por el ¿cómo?, el ¿para qué?, o el ¿con qué? e incluso el ¿Por qué? Crear hace parte de las facultades que constituyen al ser humano para facilitar su misma existencia. El horno responde a las necesidades humanas, pues es la herramienta que facilita la cocción de los amasijos característicos de una cultura. *La experiencia* al igual que *la pregunta*, permite que este primer horno se convierta en un boceto del horno que se puede llegar a construir, como proceso de creación, *la experiencia* previa en COLLUCAS, permite hoy entender que además del horno la propuesta artística es una obra del artista, construida desde el papel docente.

El entendimiento cultural parte de la apropiación cultural de sus miembros, el estudiante que comprende esto, no dejara de transmitir su saber cultural. No dejara de preparar los amasijos que lo definen como Boyacense. Cuando se logran establecer relaciones entre los miembros de la cultura y la escuela, se realiza un trabajo de comunidad que permite vivir *experiencias* enriquecedoras para ambas partes, pues además estas dos comunidades no deben ser ajenas la una de la otra.

Los procesos creativos aquí entonces los ejerce el estudiante como el docente, respondiendo a sus *preguntas* por medio de *experiencias* artísticas, pero de igual manera el docente de artes, está en la capacidad técnica y argumentativa para proponer y crear no solo obras artísticas sino *experiencias* artísticas que se conviertan en parte de *la educación artística*. (Imagen 33 y 34)



*Imagen 33 y 34. Proceso Artístico que surge de las experiencias. @ellas. 2019. (acervo personal).*

#### **7.4- Resultados de la propuesta artística**

*La pregunta, la experiencia y la educación artística*, permitieron y permiten en su relación, entender que los procesos educativos deben estar mediados por *preguntas* y *experiencias* que surjan del entendimiento cultural de las poblaciones en las que se desarrollan las practicas docentes, está, entonces en manos de cada profesor realizar el ejercicio propuesto.

En el ciclo que se desarrolla en esta triada, el horno como creación y objeto de estudio y el proceso artístico de arte relacional, se establece que *la educación artística* es mucho más que un ejercicio de manualidades, y que está además permite que el educando construya su propio conocimiento a partir de propuestas guiadas por el docente investigador, lo cual permite un desarrollo de la imaginación de ambos actores de la educación



El argumento acerca de la imaginación comienza con la exploración del lenguaje que intenta dirigir y orientar la habilidad corporal. Este lenguaje alcanza su máxima funcionalidad cuando muestra de modo imaginativo cómo hacer algo. La utilización de herramientas imperfectas o incompletas estimula la imaginación a desarrollar habilidades aptas para la reparación y la improvisación. Ambos argumentos se combinan en la reflexión sobre la manera en que la resistencia y la ambigüedad pueden ser experiencias instructivas; para trabajar bien, antes que luchar contra estas experiencias, todo artesano tiene que aprender de ellas. (Sennett, 2009, p.13)

Este proceso artesanal alrededor del horno se convierte en una *experiencia* educativa, en el que el estudiante como el docente proponen en el dialogo constante mejores alternativas para que se desarrolle *la experiencia*

Los Encuentros de Experiencias Significativas han propiciado la estructuración, la comprensión, la definición y la expansión de un campo de saber que, en su totalidad, emerge en el sistema social como un espacio de debate y de tensiones que aporta a los cambios socioculturales requeridos en el momento histórico”. (Bustamante, 2012, pág. 226)

Aunque no pretendo un cambio en los procesos culturales, es necesario que la escuela se haga participe de los procesos culturales involucrándose desde su ejercicio y trabajo con la comunidad. Construyendo talleres o haciendo de las clases escenario de taller.

(...) Los talleres, hoy como ayer, han sido y son un factor de cohesión social mediante rituales de trabajo, sea el de compartir una taza de té, sea el del desfile de la ciudad; mediante la tutoría, sea la formal paternidad subrogada del medievo, sea el asesoramiento informal en el lugar de trabajo; o mediante el hecho de compartir cara a cara la información. (Sennett, 2009, p. 52)

La idea de taller de Sennett, responde a las características que la clase de educación artística puede brindar en la escuela desde la propuesta del docente de artes, permitiendo que no se entienda que “(...) en nuestro sistema educacional todo está dirigido al aprendizaje que, en muchos casos, significa adquisición de conocimientos. Y a pesar de eso nadie ignora que el conocimiento solo no hace feliz a la gente.” (Lowenfeld, 1958, p.8) pues más que adquirir conocimientos la educación debe brindar *experiencias*

enriquecedoras para el niño, en las cuales desarrolle su capacidad creadora. “Deberemos recordar una y otra vez que el niño no se dedica a actividades creadoras para producir cuadros, sino para expresarse a sí mismo.” (Lowenfeld, 1958, p.23) los procesos que desarrolla el estudiante responde a sus intereses y *preguntas*, como también a sus *experiencias y las experiencias* del otro.

En vez de insistir en que la educación es una forma particular de experiencia que sólo el sistema escolar puede proporcionar, deberíamos decir que cualquier cosa que nos ayude a descubrir sentido en nuestra vida es educativa, y que el sistema escolar sólo es educativo en la medida en que facilite ese descubrimiento. (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, p.16)

La propuesta artística de arte relacional, permite *la experiencia*, permite *la pregunta*, y además se hace partícipe en *la educación artística*, lo que trato de afirmar, es que la triada que se estudió en este documento, por medio de *preguntas y experiencias*, permite evidenciar que el arte puede ser apreciado, entendido y vivido en la escuela de una manera educativa. La investigación y *la experiencia* que me permití realizar, me brinda hoy la posibilidad de entender que desde el arte y sus diferentes maneras de manifestarse puedo brindarle al estudiante de básica y media la posibilidad de *la pregunta, la experiencia* y otra manera de vivir la asignatura de artística. Pero eso no termina ahí, pues el proceso también me lleva a mí, como docente y artista, a entender que el arte no solo se expone en los museos, y galerías en donde participan únicamente los artistas, el arte puede darse en otros espacios sociales, siempre y cuando esta sea la intención del artista. Como docente he realizado el trabajo investigativo, he indagado, entendido, y apropiado conceptos de la educación que me permiten entender mi lugar en la educación, como artista me he permitido el ejercicio de crear, en el cual la propuesta artística que se

propone está avalada por la investigación, la propuesta relacional que se espera llevar a cabo en otras instituciones nace de esta investigación.

Tanto el horno, como obra u objeto de estudio como la teoría de arte relacional, me permiten hoy proponer que desde la escuela y la labor docente se pueden proponer otras maneras. Por esta razón nace la cartilla como obra artística suscrita bajo la idea de producto procesual de una investigación - creación, o al menos este boceto de cartilla con el cual proponerles a otros docentes que dictan la signatura, una herramienta que le permita a sus estudiantes y a los docentes tener otras *experiencias*.

Toda *experiencia* educativa potencia la creatividad de quien vive *la experiencia*. El docente de artística vive *experiencias* cada día en su labor, si se es consciente de estas, y su capacidad creadora no ha sido castrada podrá expresarlas en el ejercicio de creación dando cuenta de estas *experiencias* que se convertirán en *experiencias* educativas.

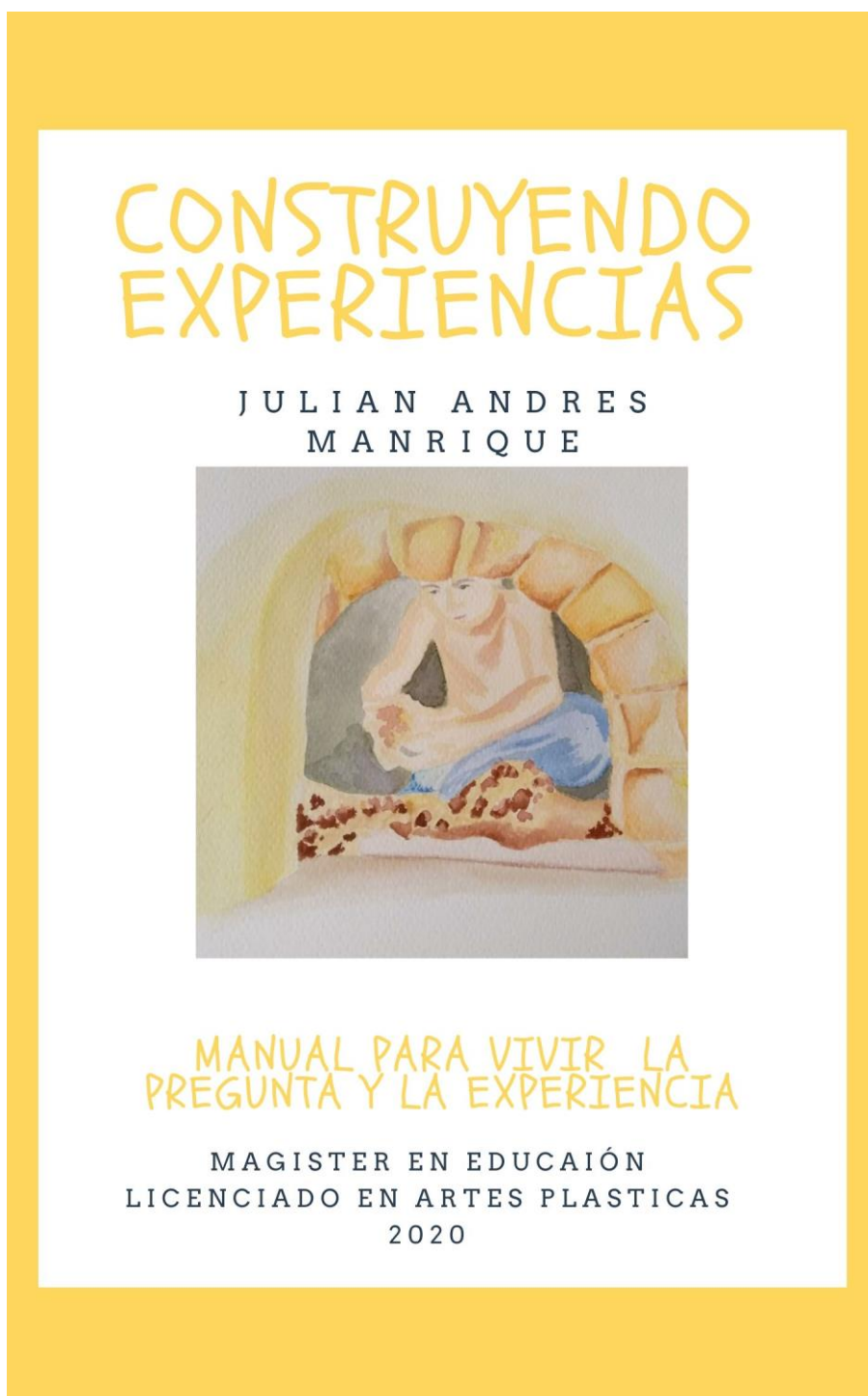
(Imagen 35)



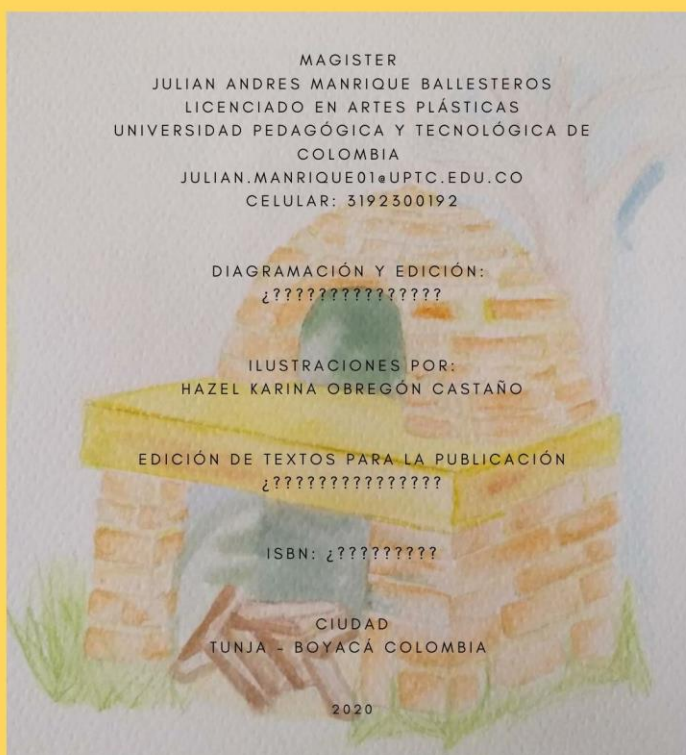
*Imagen 35. Las experiencias educativas que manifiesta el docente. @ellas. 2018. (acervo personal).*

## 8. Construyendo experiencias artísticas entorno a una tradición

### 8.1- Cartilla



# CONSTRUYENDO EXPERIENCIAS



## ÍNDICE

- INTRODUCCIÓN.....	??
- PERSONAJE - HORNÝ.....	??
- CÓMO CONSTRUIR UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICA.....	??
- CONSTRUYENDO PREGUNTAS.....	??
- EL HORNO DE BARRO EN LA ESCUELA.....	??
- MATERIALES.....	??
- PLANOS.....	??
- CÓMO CONSTRUIR UN HORNO.....	??
- QUE ES UN HORNO DE BARRO.....	??
- LA RELACIÓN SOCIAL COMO OBRA DE ARTE.....	??
- RECETAS.....	??
- PAN DE YUCA.....	??
- ALMOJÁBANAS.....	??
- MANTECADA.....	??
- PIZZA.....	??
- CONCLUSIONES DE NUESTRA EXPERIENCIA.....	??
- LA EXPERIENCIA EDUCATIVA QUE DEJÓ EL HORNO.....	??
- GLOSARIO.....	??
- BIBLIOGRAFÍA.....	??



## Referencias

- Acaso, M. (2014). La Educación Artística no son Manualidades. Catarata.
- Acosta, J. (2013). Las Actitudes Investigativas en la Formación Escolar. *Praxis & Saber* No 8, 109 - 133.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/2654/2469](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2654/2469)
- Alemán, I. (2013). El Horno es una Tradición Cultural de Nuestra Comunidad. / Vania Solano Laclé, María del Mar Zeledón Fernández, Susana Campos Molina. – 1. Ed. San José, C.R.: Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social, 2013. 12 P.; 28 cm. ISBN 978-9968-619-23-3.  
<http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/9239/El%20horno%20es%20una%20tradici%C3%B3n%20en%20nuestra%20comunidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arriaga Hernández, .... (2015). EL DIAGNÓSTICO EDUCATIVO, UNA IMPORTANTE HERRAMIENTA PARA ELEVAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MANOS DE LOS DOCENTES. *Atenas*, 3(31), [63-74].  
<https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/163/pdf>
- Barón Montaña, M. R., & Cañón Cueva, L. S. (2017). Investigar: Una Experiencia Para Cuestionar-Nos. *Pedagogía y Saberes* No 49, 115 - 125.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00115.pdf>
- Bird, B. (2007). *Ratatouille*. Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios.
- Bourdieu, N. (2008). *Estética Relacional*. (Trad, Cecilia Beceyro y Sergio Delgado). Adriana Hidalgo Editora. (ed 2).



Bustamante Cardona, B. (2012). Aportes de los encuentros de experiencias significativas al campo de la educación artística. *Praxis & Saber*, 3(6), 213 - 229.

<https://doi.org/10.19053/22160159.2010> Cadavid, L. (2015). Posibilidades Y Obstáculos De La Epistemología En La Comprensión De La Experiencia Mística. *Escritos* Vol 23 No 50, 109 - 134.

<http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v23n50/v23n50a06.pdf>

Cadavid, R. Posibilidades y obstáculos de la epistemología en la comprensión de la experiencia mística. *Escritos*, [S.l.], v. 23, n. 50, p. 109 - 134, jul. 2015. ISSN 2390-0032. Disponible en:

<https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/4548>. Fecha de acceso: 30 abr. 2020

Camargo, L., & Useche, J. (2015). Las Preguntas Como Herramientas Intelectuales Para El Desarrollo De Un Pensamiento Crítico. *REDHECS* No 20, 145 - 156.

<http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/2517/2322>

Chaille, G. (2019). *Genealogía de la Forma*. Escultura. Buenos Aires.

<http://www.barro.cc/es/muestras/1088/genealogia-de-la-forma>

Cartel Urbano. (2016). Los feos somos muchos más. Mural de Toxicomano. Los peores y mejores murales de Bogotá según cinco artistas urbanos.

<https://cartelurbano.com/arte/los-peores-y-mejores-graffitis-de-bogota-segun-cinco-duros-del-arte-urbano>

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

Constitución política de Colombia. [Const.] (1991) 2da Ed. Legis.

Daza, S. (2009). Investigación - Creación, un acercamiento a la investigación en las artes. *Horiz. Pedagógico*. Volumen 11. N° 1. 2009 / págs. 87-92.

<file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-InvestigacionCreacionUnAcercamientoALaInvestigacio-4892970.pdf>

DeVito, D. (1996). *Matilda*. Jersey Films.

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación* (J. Saenz, ed. L. Luzuriaga, trad.). Biblioteca Nueva. (original publicado en 1938).

Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Paidós.

Fernández Troiano, G. (2010). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52, 23-41. <https://doi.org/10.35362/rie520573>

Ferrater, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Montecasino. Editorial Sudamericana Buenos Aires.

Fischer, E. (1967). *La necesidad del arte*. Barcelona. Ediciones Península. Ed (2011).

Freire, P., & Faudez, A. (2013). *Por Una Pedagogía de la Pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Freud, Sigmund. (2013). *Psicoanálisis del arte*. (Tercera Edición, segunda reimpresión, 2018). Alianza Editorial.

Gago, L. (2011). *La Educación Artística: Paradigmas y Saberes en el Aula*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Bellas Artes. Repositorio Institucional. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/34617>  
<https://doi.org/10.35537/10915/34617>

Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método* (5°. Ed.). (A. A. Aparicio y R. de Agapito. Trad.). Ediciones Sígueme. (Original publicado en 1977).

- García Gonzáles, S. M., & Furman, M. G. (2014). Categorización De Preguntas Formuladas Antes y Después De La Enseñanza Por Indagación. *Praxis & Saber* No 10, 75 - 91. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247214005.pdf>
- Grippo, V. (1972). Construcción de un Horno Popular para hacer pan. Instalación. Argentina, Buenos Aires, Plaza Roberto Arlt.  
<https://proyectos.banrepcultural.org/victor-grippo/es/construccion-de-un-horno-popular-para-hacer-pan>
- Groening, M. (Creador). (2009, 1 de marzo). The Simpsons. (Temporada 20, Episodio 11). How the Test Was Won (Trad, para Hispanoamérica: Como se ganó la prueba). Groening, M & L. Brooks, J. (Productores). Canal Fox Latinoamérica.
- Harris, M. (1990). Antropología Cultura. (Trad, Vicente Bordoy y Francisco Revuelta). Alianza Editorial. (tercera reimpresión, 2001).
- Hernández, R. (2016). Toxicómano, el arte de hacer grafiti desde Los Mártires. ALCALDÍA LOCAL DE MARTIRES, Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.  
<http://www.martires.gov.co/milocalidad/toxicomano-arte-hacer-grafiti-desde-los-martires>
- Hernández, S. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jiménez, M. A., & Valle Vázquez, A. M. (2017). Lo Educativo Como Experiencia Fenomenológica. *Praxis & Saber*, 253 - 268.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/7243/pdf](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7243/pdf)
- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. Mexico, D.F.: Editorial Progreso.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Llavadot González, M., & Pagès Santacana, A. (2018). Los proyectos de integración del arte en educación (arts integration) y la mejora de la calidad docente a través de un estudio de caso. *Revista Iberoamericana De Educación*, 77(1), 121-140.  
<https://doi.org/10.35362/rie7713093>
- Lipman, Matthew. Sharp, M. y Oscayan, F. (1992). La Filosofía en el Salón de Clases. (Pineda, Diego. Trad.) Philadelphia. Temple University Press. (edición original.1980).
- Lowenfeld, V. (1958). EL NIÑO Y SU ARTE. Argentina: Kapelusz.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1980). Desarrollo De La Capacidad Creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- Masschelein, J & Simons, M. (2014). Defensa de la Escuela, Una cuestión pública. Buenos Aires, Miño & Dávila, febrero 2014 (en prensa).
- Mariño, L. A. (2014). Actitud Filosófica e Infancia. Tunja, Tunja, Colombia.
- Mariño Díaz, L. A. (2012). La Educación Filosófica Como Experiencia y Posibilidad. Praxis & Saber No 5, 187 - 207.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248389009.pdf>
- Mariño Díaz, L. A., Pulido Cortés, O., & Morales Mora, L. M. (2016). Actitud Filosófica, Infancia y Formación de Maestros. Praxis & Saber No 15, 81 - 101.  
[https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis\\_saber/article/view/5724/4825](https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/5724/4825)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019, 19 de enero). Plan Nacional Decenal 2016 – 2026. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/>.  
[http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL\\_ISBN%20web.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf).

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Documento N° 16. (Ed, Primera Edición.).

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019, 19 de enero). Lineamientos Curriculares de Educación Artística. (2020, 30 de enero).

[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869\\_archivo\\_pdf2.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf2.pdf).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019, 19 de enero) Plan Nacional para las Artes. 2015 – 2019. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/>.

<https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/Documents/Plan%20Nacional%20para%20las%20Artes%202015%20-%202019%20-%20Jul13%20de%202015.pdf>

[Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional Para Las Artes 2006-2010. Consultado el 01 de febrero de 2020.](#)

<https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20PARA%20LAS%20ARTES.pdf>

Mongchilde. (2019, 20 de febrero). Pink Floyd - Another Brick In The Wall.

<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>

Morin, E. & Delgado, C. (2018), Reinventar la Educación, Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad. Ediciones desde abajo.

Olarieta, B. F. (2012). De las Cosas Maravillosas. Niños Pensando Sobre Filosofar en la Escuela. Pedagogía y Saberes No 37, 111 - 118.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1885/1860>

Ospina, N. (1998). Ídolo con calavera. Escultura. Museo: Colección Daros

Latinoamérica, Zurich (Suíza). <https://historia-arte.com/artistas/nadin-ospina>

- Pagni, A. (2013). Experiência, Infância E Cuidado De Si: Desafios Aos Atuais Saberes E Práticas Escolares. *Praxis & Saber*, 51 - 66.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/2048/2049](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2048/2049)
- Palacios, Lourdes (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46), 0. [fecha de consulta 29 de abril de 2020]. ISSN: 0188-168X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34004607>
- Plata Santos, M. E. (2011). Procesos De Indagación a Partir de la Pregunta. Una Experiencia De Formación En Investigación. *Praxis & Saber* No 3, 139 - 172.  
[https://www.redalyc.org/pdf/4772/Resumenes/Abstract\\_477248387008\\_2.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/4772/Resumenes/Abstract_477248387008_2.pdf)
- Ramírez García, A., Lorenzo Guijarro, E., & Marín Díaz, V. (2010). ¿Área o competencia básica? La Educación Artística en el currículo de Educación Primaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 52(5), 1-11.  
<https://doi.org/10.35362/rie5251780>
- Ramos, P. (2010). Las Correspondencias Artísticas Como Medio Para Desarrollar Una Visión Global Del Arte En El Aula. *Revista Iberoamericana de Educación* No 52/I, 1 - 8. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3591Ramos.pdf>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/experiencia?m=form>
- Real Academia Española. (2019). *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). <https://dle.rae.es/pregunta?m=form>
- Romero Sánchez, M. (2012). Habitar los laboratorios de investigación creación. Apuntes desde la experiencia. *Praxis & Saber*, 3(6), 89 - 103. <https://doi.org/10.19053/22160159.2004>
- Ros, N. (2004). El lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3512901>

- Rosental, M. y Iudin, P. (1946). Diccionario Filosófico Marxista (Dalmacio. M. B, Trad.). Ediciones Pueblos Unidos. (original publicado en 1939).
- Saavedra Salamanca, M. (2011). Del Aula de Clase Tradicional a la Comunidad de Investigación. *Praxis & Saber* No 4, 179 - 200.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/1121/1120](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/1121/1120)
- Salcedo, D. (2002). Ecos del Dolor. En conmemoración del 17° aniversario de la Toma del Palacio de Justicia. La acción inicia a las 11:45 am del 6 de noviembre de 2002 y finaliza dos días después. Palacio de Justicia de Bogotá.  
<http://zonatorridaycritica.blogspot.com/2010/01/doris-salcedo-ecos-del-dolor.html>
- Samacá Bohórquez, I. (2016). El Espíritu Científico En La Primera Infancia. *Praxis & Saber* No 13, 89 - 106.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis\\_saber/article/view/4167/3593](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/4167/3593)
- Sánchez de Serdio Martín, A. (2010). ARTE Y EDUCACIÓN: DIÁLOGOS Y ANTAGONISMOS. *Revista Iberoamericana de Educación* No 52, 43 - 60.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a02.pdf>
- Sanmartí, N., & Márquez Bargalló, C. (2012). Enseñar a Plantear Preguntas Investigables. *Alambique* No 70, 27 - 36.  
[https://www.academia.edu/31322922/Ense%C3%B1ar\\_a\\_plantear\\_preguntas\\_investigables](https://www.academia.edu/31322922/Ense%C3%B1ar_a_plantear_preguntas_investigables)
- Sennett, R. (2009). EL ARTESANO. Barcelona: Anagrama.
- Silva-Cañaveral, S.J. (2016). La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia. *Rev.investig.desarro.innov*, 7(1), 49-61.  
[https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion\\_duitama/article/view/5601/4700](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/5601/4700) doi: [10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601](https://doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601)
- Sosa Gutiérrez, P., & Chaparro Cardozo, E. (2014). Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 5(9), 211 - 233. <https://doi.org/10.19053/22160159.3002>

## Bibliografía

Baudrillard, J. (1996). El Complot del Arte. Ilusion y desilusión esteticas. – 1ºed., 3º

reimp.- Buenos Aires: Amarrotu, 2012. Colección Nomadas.

Caballero, E (1). Tipacoque, estampas de provincia. Volumenn 11. Bolsilibros Bedout.

(texto en edición de bolsillo sin datos adicionales).

Debord, G, (1967), La Sociedad del Espectáculo.

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/Societe.pdf>

Rousseau, J. (1762). Emilio o de la Educación. Fondo Editorial Progreso. (texto en

edición de bolcillo sin datos adicionales).